

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla DSc, egyetemi tanár

Dr. Bárdos Jenő DSc, professor emeritus, programigazgató

Vincze Mária

**A magyar mint idegen nyelv pedagógiája,
különös tekintettel az olvasás- és írástanításra**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Pintérné dr. Eőry Vilma, dr. Bárdos Jenő

Eger, 2018

Nyilatkozat

a munka önállóságáról, a szakirodalmi források megfelelő idézéséről

Alulírott, Vincze Mária ezennel kijelentem, hogy *A magyar mint idegen nyelv pedagógiája, különös tekintettel az olvasás- és írástanításra* című doktori értekezést magam készítettem, és abban csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalomban, de átfogalmazva más forrásból átvettem, a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Eger, 2018. június 6.

.....
(az értekezés készítőjének aláírása)

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet mondok mindazoknak, akik bármilyen módon hozzájárultak a disszertációm elkészültéhez. Ki így, ki úgy arra ösztönzött, hogy folytassam, amit évekkal ezelőtt elkezdtem, tekintet nélkül a hétköznapi gyorsan változó és váratlanul megjelenő kihívásaira. Volt, amikor a nehézségek ellenére a fiam belém vetett hite készítetett kitartásra. Köszönöm az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának és tanárainak azt a számtalan hasznos ismeretet, amelyre itt tettem szert. Külön köszönöm dr. Navracsics Judit intézetigazgató egyetemi tanárnak, hogy lehetőséget adott magyar mint idegen nyelv órák tartására a 2016/2017-es tanévben a veszprémi Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetében, ahol a kutatásom egy részét lefolytathattam, valamint az ottani diákjaimnak a feltétel nélküli készségét a kutatásban való részvételre. Köszönöm a Balassi Intézetnek, hogy a kérdőíves kutatás linkjét továbbította a külföldi magyar lektorátusokra. Hasonlóan köszönöm dr. Szép Beáta főiskolai docens intézetvezetőnek, hogy felajánlotta az egri Eszterházy Károly Egyetem Idegen Nyelvi Kommunikációs Intézetében a magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek kutatásomba történő bevonásának lehetőségét.

Legfőképp a két tudományos vezetőmet, Pintérné dr. Eöry Vilma főiskolai tanárt és dr. Bárdos Jenő professzor emeritust illeti hála és köszönet a türelmükért és a megértésükért. Köszönöm önzetlen és kitartó segítségüket, biztató támogatásukat azokban a pillanatokban és helyzetekben, amikor kételyeim támadtak, és ők tanácsaikkal, meglátásaikkal biztattak, és irányították a munkámat. S végül – de nem utolsósorban – köszönöm édesanyámnak és a fiamnak, akik hosszú időn át várták türelmetlenül a dolgozat befejezését, közben megértő szeretettel leemelve vállamról a háztartással járó egyes terheket.

Vincze Mária

Tartalom

Nyilatkozat.....	2
Köszönetnyilvánítás.....	3
Bevezetés	8
1.1. A téma meghatározása és a témaválasztás indoklása	9
1.2. A téma tudománytani besorolása	9
1.3. A kutatási probléma bemutatása.....	10
1.4. A kutatás célja	11
1.5. Hipotézisek	12
1.6. Kutatási kérdések	13
1.7. A kutatás módszertana.....	15
1.8. A dolgozat felépítése	18
1.9. Alapfogalmak.....	18
Nyelvpedagógia	18
Olvasás.....	18
Írás.....	21
Idegen nyelv	22
A magyar mint idegen nyelv	23
Fonológiai tudatosság	25
Nyelvtani tudatosság.....	25
Graféma-fonéma megfeleltetés	25
Sekély és mély írásmód (sekély és mély ortográfia).....	25
Transzparencia	26
2. Történeti visszatekintés, elméleti háttér	26
2.1 Történeti visszatekintés: az idegen nyelvű olvasás és írás tanítása napjainkig	26
2.2 Elméleti háttér.....	34
2.2.1. Idegennyelv-elsajátítás vagy idegennyelv-tanulás?.....	34
2.2.2. Implicit és explicit tudás.....	36
2.2.3. A fonológiai hurok	40
2.2.4. Célnyelvi fonológiai tudatosság	43
2.2.5. A neuronális újrahasznosítás modellje	46
2.2.6. Kritikus és szenzitív periódus.....	48

2.2.7.	A tollbamondás rövid története	49
2.2.8.	Fonológiai tudatosság – diszlexia, kétnyelvűség kapcsolata az értekezésben.....	50
2.3	Az olvasás- és íráskészség rövid bemutatása	52
2.3.1.	Az olvasáskészség és az olvasás pszichológiája.....	54
2.3.1.1.	Az olvasás részkészségei	61
2.3.1.2.	Az olvasás szintjei	64
2.3.1.3.	Az olvasás alaptípusai	68
2.3.1.4.	Olvasási stratégiák.....	69
2.3.2.	Az íráskészség és eddigi tanítása.....	73
2.3.2.1.	Az írás pszichológiai alapjai avagy fogalmazás-modellek	75
2.3.2.2.	Az írás eredmény- és folyamatmodelljeinek hatása a nyelvpedagógiában	77
2.3.2.3.	Az írástanítás alapvető szakaszai – nyelvpedagógia szempontból.....	83
2.4.	Az anyanyelv szerepe az idegennyelv-tanulásban	91
2.4.1.	Elméleti megfontolások	91
2.4.2.	Néhány példa az anyanyelv szerepére a MID-ben	95
2.5.	Az olvasás és írástanítás javasolt moduláris kerete	98
3.	Az empirikus kutatás bemutatása.....	109
3.1.	A kutatás tervezése	109
3.2.	A kutatás előkészítése.....	109
3.3.	Kutatási módszerek	110
3.3.1.	A kutatás objektivitása	111
3.3.2.	A kutatás érvényessége.....	112
3.3.3.	A kutatás megbízhatósága	113
3.4.	A minta és a mintavétel	114
3.4.1.	A kérdőíves kikérdezés mintavételi eljárása	116
3.4.2.	A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszok mintavételi eljárása	117
3.4.2.1.	A kvalitatív és kvantitatív hibaelemzéshez használt részminta kiválasztása	117
3.4.2.2.	A longitudinális vizsgálati szakasz mintavételi eljárása	119
3.4.2.3.	Kontrollcsoportos vizsgálat mintavételi eljárása	119
3.5.	Kutatási eszközök.....	120
3.5.1.	A MID-tanári kérdőív	121
3.5.2.	A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszokban használt eszközök	123
3.5.2.1.	A kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés eszközei	123

A fonológiai tudatosság vizsgálata	123
A tollbamondás	127
Olvasásvizsgálat.....	128
3.5.2.2. A longitudinális vizsgálati szakasz eszközei.....	129
Szövegolvasás a fejlesztés előtt és után	129
Tollbamondás a fejlesztés előtt és után.....	130
3.5.2.3. A kontrollcsoportos vizsgálat eszközei.....	131
A fonológiai tudatosság fejlesztésére használt feladattípusok bemutatása	131
3.6. A feldolgozás módja.....	132
3.6.1. A kérdőív nyelvpedagógiai szempontú feldolgozása.....	133
3.6.2. A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszok adatainak feldolgozása	136
3.6.2.1. A hibaelemzésen alapuló feldolgozás	136
A hibaelemzés fogalma	136
Nyelvpedagógiai szempontú kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés	137
3.6.2.2. A longitudinális vizsgálati szakasz feldolgozása	141
3.6.2.3. A kontrollcsoportos kísérlet adatainak feldolgozása.....	142
3.7. A kutatási eredmények bemutatása.....	143
3.7.1. A kutatás felvezető szakasza: kérdőíves kutatás	143
3.7.2. A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszok eredményei	162
A minta bemutatása.....	162
A minta leíró statisztikai elemzése a mért változók szerint	165
3.7.2.1. A kutatás első szakasza: kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés	168
A kvalitatív hibaelemzés – az eredmények nyelvpedagógiai értelmezése.....	169
A fonológiai tudatosság vizsgálata	170
Tollbamondás.....	175
Olvasásvizsgálat.....	177
A kvantitatív kutatás eredményei.....	179
Különbözőségvizsgálat	182
3.7.2.2. A longitudinális vizsgálati szakasz eredményei.....	186
3.7.2.3. A kontrollcsoportos vizsgálati szakasz eredményei.....	190
Különbözőségvizsgálat	193
3.8. A hipotézisek igazolása vagy elvetése, következtetések	195
1. hipotézis	195
2. hipotézis	196

3. hipotézis	197
4. hipotézis	198
3.9. Diszkusszió.....	199
A kutatási eredmények a kutatási kérdések tükrében	199
Új tudományos eredmények.....	204
A kutatási eredmények nyelvpedagógiai felhasználhatósága	205
További lehetséges kutatási irányok	206
Összegzés.....	207
Kivonat.....	210
Abstract	212
Irodalomjegyzék	214
Ábrajegyzék	229
Mellékletek jegyzéke	231
Mellékletek	232

Bevezetés

A magyar idegen nyelvként (MID) történő tanítása nem új keletű jelenség. Számos tapasztalat, nyelvkönyv és nyelvtankönyv, valamint egyéb segédanyag halmozódott fel a sok-sok évtized során nemcsak a nyelvi tartalom közvetítéséről, hanem a nyelvi készségek kialakításáról, fejlesztéséről. Az egyik legismertebb, máig is működő, a MID tanításával foglalkozó hazai központ az 1927-ben indult Debreceni Nyári Egyetem, amelynek céljául alapítói a későbbi években a magyar nyelv terjesztését határozták meg. A magyar nyelv idegen nyelvként történő tanítása azonban még ennél is régebbre nyúlik vissza. Az 1790–1791. évre, amikor a magyar nyelvoktatási intézményekben való tanítását törvénnyel elrendelték, és „ezzel összhangban a pesti egyetemen létrehoztak” egy „ún. karközi helyzetben működő” tanítószéket (Bándli, 2017: 14; Nádor, 1998: 57; Giay, 1991).

A magyar mint idegen nyelv tanításának történetében lényeges elemek a tevékenységgel kapcsolatban létrejövő intézmények, így az 1957-ben megalakult, a jelenlegi Balassi Intézet jogelődjének számító Nemzetközi Előkészítő, majd későbbi nevén Magyar Nyelvi Intézet, illetve Nemzetközi Hungarológiai Központ, valamint a 65 évvel ezelőtt 1952-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen megalapított tanszék, a későbbi Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék elődje (Maróti, 2017: 31).

„A magyar mint idegen nyelv szakmai helykeresésének és intézményesülésének [...] fontos állomása volt még az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága magyar mint idegen nyelv szekciójának alakuló ülése Debrecenben 1983 januárjában” – írja Szőlőssy-Sebestyén András (Szőlőssy-Sebestyén, 1985). Hasonlóan nagy előrelépés volt a magyar mint idegen nyelv tanári, illetve hungarológiai szak bevezetése, valamint a Magyar Nyelvtanárok Egyesülete Magyar mint idegen nyelvi szekciójának megalapítása. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszeréről Nádor Orsolya tanulmányában olvashatunk részletes összefoglalást (Nádor, 2006b).

A magyar mint idegen nyelv (MID) tanításának mint immár önállóvá vált szakterületnek saját szakmai folyóirata is létezik. A *THL2 – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* – 2005-től, amely a Balassi Intézet jogelődje szaklapja folytatásának is tekinthető (Nádor, 2005: 5), segítve a nyelvtanárok és az érdeklődők tájékozódását a nyelvtanulás során felmerülő kérdésekről, lehetséges megoldásokról. Hasonló céllal jelenik meg a magyar felsőoktatási szférában működő hungarológiával foglalkozó egységek kiadványa: a 2000-től megjelenő *Hungarológiai Évkönyv* – a magyar egyetemek műhelyeinek kiadványsorozata.

1.1. A téma meghatározása és a témaválasztás indoklása

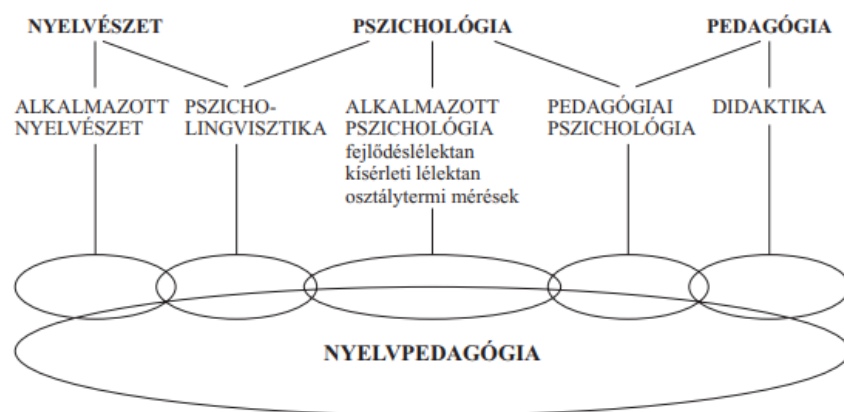
Dolgozatomban a magyar mint idegen nyelv, azon belül is az olvasás- és íráskészség tanításának a kérdéskörét kívánom körbejárni azzal a céllal, hogy nyelvpedagógiai megoldásokat kínáljak e két készség kialakításának és fejlesztésének azon módjáról, amely egyben a többi nyelvi készség fejlődéséhez is hozzájárulhat, így segítve a nyelvtanár és a nyelvtanuló munkáját.

A témaválasztást egy 6–10 éves gyerekeknek szóló magyar nyelvkönyv megírásának szándéka indokolta. Ennek kidolgozása a több mint húszéves magyar mint idegennyelv-tanári tapasztalatomra, valamint az azóta a doktori és egyéb tanulmányaim során megszerzett szaktudásomra épülne. A dolgozatban javasolt megközelítési mód természetesen csak egy a lehetséges megoldások közül.

A téma kidolgozását a fentiekén kívül indokolttá teszi az a tény is, hogy már a magyar közoktatásban is jelen van a magyar idegen nyelvként történő tanítása az egyéb színtereken kívül (ld. a fentebbi utalásokat). Számos tanulmány és cikk hangsúlyozza a tananyaghiányt, amelynek esetleges pótlásához jelen dolgozat eredményei is hozzájárulhatnak.

1.2. A téma tudománytani besorolása

A dolgozat tárgya az írás- és olvasáskészség kialakításának és fejlesztésének kérdéseit vizsgálja a magyar mint idegen nyelv tanításában mind nyelvtanári, mind nyelvtanulói szempontból. Eszerint a kutatást a bölcsészettudományok területén a neveléstudományokhoz, a nyelvpedagógia körébe, s azon belül is az idegennyelv-pedagógia területéhez sorolhatjuk, és így interdiszciplinárisnak minősül. Ez egyfelől a nyelvpedagógia fogalmából adódik, hiszen a nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanítás és a nyelvtanulás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai szempontú tanulmányozása (ld. 1. ábra), másrészt pedig a kutatásban megjelenő tudományterületekből, valamint azok – a téma szempontjából releváns – eredményeiből, amelyek lehetnek idegkutatási, gyógypedagógiai, logopédiai, összehasonlító nyelvészeti stb. eredmények. A téma így tehát több diszciplína metszéspontjában áll.



1. ábra: A nyelvpedagógiai és a rokon tudományok (Bárdos, 2000: 32)

1.3. A kutatási probléma bemutatása

Az első kérdéskör, amelyet vizsgálunk, a nyelvi készségeket érinti. Elemeznünk kell magát a vizsgált nyelvi készséget mind működése, mind más nyelvi készségekhez való viszonya, mind pedig taníthatósága alapján, így dolgozatomban az adott készségek leírásakor a nyelvpedagógiai szemponton kívül a pszicholingvisztikai és az idegtudományi aspektus is megjelenik az e területekről származó releváns eredményeknek a kutatásban történő alkalmazhatósága bemutatásával.

A következő kutatási szakaszban igyekszem feltárni, van-e kapcsolat a magyarnt idegen nyelvként tanuló személy anyanyelve, annak írásmódja és a célnyelvi magyar olvasás- és íráskészség, valamint ezek részkészségeinek alakulása között, meghatározom a kapcsolat jellemzőit, ezek révén további információt kaphatunk esetleges nyelvpedagógiai megoldásokhoz. A készségek alakulásának mérése hibaelemzéssel történik (kvantitatív hibaelemzés), a hibák mögött meghúzódó okok feltárására tett kísérlettel (kvalitatív hibaelemzés). A hibaelemzést emiatt az összehasonlító nyelvészetben belül szokásos használatához képest bizonyos értelemben más szemszögből közelítem meg, és kizárólag kutatási technikaként alkalmazom.

Ezeknek az elemzéseknek az eredményére épül majd a kutatás fontos részét képező nyelvpedagógiai megközelítés körvonalazása és annak keretében egy magyar mint idegen nyelvi kiegészítő fejlesztőanyag, ill. nyelvpedagógiai eljárás, megoldás megfogalmazása (nevezhetjük nyelvtanítási moduláris keretnek). A javasolt moduláris keret egyfelől, segítséget nyújthat a MID-tanároknak, másfelől pedig a külföldiek számára megkönnyítheti az olvasás- és írástanulás folyamatát. Ehhez magát a nyelvtanítási keretet és ennek mindössze néhány részét, illetve egy-egy feladattípust mutatok be a 2.5. pontban a szükséges

magyarázatokkal. Az említett hibaelemzés (HE) az olvasásnak bár nehezen meghatározható, mégis általánosan értelmezhető fogalmából (Józsa, Steklács, 2009: 366-367) eredően az adott írásképhez tartozó hang/hangalak helyes felismerésének, a megértést nem veszélyeztető, még megfelelő dekódolásnak, valamint a tollbamondásban megjelenő írásképeknek az elemzésére terjed ki. (A tollbamondásnak az idegennyelv-tanításban bejárt útjáról és azon belül mérőeszközként való szerepéről röviden ld. a 2.2.7. pontot). Az így feltárt hibákat csoportokba rendeztem, és a mögöttük meghúzódó folyamatokra, ezek elméleti megfogalmazására hivatkozva jutottam el az olvasás- és írástanulás hatékonyabb kialakítását szolgáló nyelvoktatási keret körvonalazásához, amelyen belül elhelyezem az adott nyelvi anyagokat.

A kutatási téma aktualitásának alátámasztására egy kérdőívben megkérdeztem a magyar idegen nyelvként tanító nyelvtanárokat tapasztalatukról, arról, hogy milyen jellegű nehézségekkel találták/találják szembe magukat anyanyelvünk külföldieknek történő tanításakor, valamint a nyelvi készségek tanítási módszertana és bizonyos pszicholingvisztikai tényezők nyelvtanárok általi ismeretének szükségességéről.

Az írásos kikérdezés eredménye így elméletileg kapcsolatba hozható lenne a hipotézisek és a kutatási kérdések megválaszolásával, azonban a kérdőíves kikérdezésben részt vevő minta nagysága miatt a válaszok inkább a témaválasztást igazolják, ott használom fel őket.

1.4. A kutatás célja

A dolgozat röviden bemutatja a téma szakmai hátterét, majd erre támaszkodva azt tűzi ki célként, hogy feltárja, van-e kapcsolat a magyar idegen nyelvként tanuló anyanyelvének írásmódja és a célnyelvi olvasás- és íráskészség kialakulása és fejlettsége között, és ha érintkezési pontot, összefüggést talál, azt leírja.

A kutatás másfelől a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség és ezek részkészségeinek kapcsolatát is vizsgálja azzal a szándékkal, hogy egyértelműsíthető összefüggéseket találjon, amelyekről megállapítható, hogy a magyar mint idegen nyelv pedagógiájának eszköztárába beemelhetők és jól alkalmazhatók.

A dolgozat további célja, hogy az eredmények alapján egy olyan nyelvpedagógiai megoldást körvonalazzon, és bemutassa kereteit, amelynek révén az írás- és olvasástanításhoz a kollégák módszertani segítséget kaphatnak, másfelől pedig a magyar idegen nyelvként tanulók – akár nyelvtanáraik közvetítésével, akár önálló tanulás formájában – könnyebben haladhatnak.

Ha hipotéziseim igazolódna, a kutatás eredményei túllépnek a magyar mint idegen nyelv tanításának keretein, és az elért eredmények más alfabetikus írású idegen nyelvpedagógiájában, azon belül az olvasás- és az íráskészség kialakításában és fejlesztésében is alkalmazhatók, a hasonló, elsősorban pszicholingvisztikai okok miatt.

A dolgozat a kevert kutatási paradigma alkalmazhatóságát illusztrálja a nyelvpedagógiai kutatásokban. A kevert paradigmájú kutatások előnye, hogy a kvalitatív elemzéssel vizsgált jelenségek mögött meghúzódó okokat is igyekszik feltárni. A nyelvtanítással kapcsolatos kevert paradigmájú kutatásokról olvashatunk Singleton és Pfenninger cikkében (2015), ezek részletezése azonban nem tartozik szűkebb témánkhoz.

1.5. Hipotézisek

A hipotéziseket a nyelvpedagógia szemszögéből fogalmaztam meg, azaz bármely tudományág eredménye nyelvpedagógiai felhasználhatósága, nyelvpedagógiai eljárásokba, megoldásokba építhetősége alapján vizsgálom a dolgozatomban:

1. hipotézis: *A magyarban a sajátos betűk és betűkombinációk pontos írásához és a betűkhöz, ill. a betűkombinációkhoz tartozó hangalakok helyes (értsd: a megértést még nem zavaró) olvasásához nem elegendő a magyar ábécé ismerete a magyarul tanulók részéről.*

Ez valójában a disszertáció egyik alapvető kérdése, hogy mi alkotja a magyar célnyelvű olvasás és írás kulcsfontosságú részkészségeit/összetevőit, ha kialakításukhoz nem elegendő a magyar ábécé ismerete. Hiszen a disszertáció 6., 12. és 15. számú mellékletében is jól látható: hiába tudják a magyar ábécét a külföldi diákok, számos nehézség és probléma merül fel mind az olvasás-, mind pedig az íráskészség gyakorlatában. Több MID-szerző is vizsgálja a magyar ábécé tanításának kérdését (H. Tóth, 2006; Csonka, 2005), nyilván nem ok nélkül. A kérdés felvetésének fontosságát az igazolja, hogy a gyakorlat, a tapasztalat vélhetően kulcsfontosságúnak mutatja. E kérdés(kör)t vizsgáltam mind a szakirodalomban, mind pedig a kutatásban, és majd látni fogjuk, hogy valóban nem csupán az ábécé ismerete, hanem valami több az, ami alapvető szerephez jut a magyar mint idegen nyelvű olvasás- és íráskészség tanításában, ill. tanulásában.

2. hipotézis: *A magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű olvasáskészség fejlődését.*

A magyar anyanyelv-pedagógiában, a logopédiában köztudott, hogy többek között a fonológiai tudatosság fejlettségi szintjétől függ az olvasás és a helyesírás minősége.

A fonológiai tudatosság egyik szintje, a fonológiai szint, azaz a szótagokkal való manipulálás képessége már az olvasástanulás előtt is fejleszthető, míg a másik szint, a fonémaszint fejlődése az olvasástanítás folyamatával indul meg (Csépe, 2006). A szövegértéshez ezenkívül a nyelvtani tudatosság fejlettsége is szükséges. Annak vizsgálatára, hogy milyen mértékben határozza meg egyik vagy másik tényező az olvasáskészség fejlettségét, a magyar mint idegen nyelv esetében egy újabb kutatás lefolytatása szükséges.

3. hipotézis: *A magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű íráskészség, a helyesírás fejlődését.*

Fentebb már utaltam a fonológiai tudatosság fejlettségi szintjének és a helyesírásnak az anyanyelv-pedagógiában ismert összefüggésére. Mivel az olvasástanítás módszerét, eszközkészletét nagyban meghatározzák a célnyelv jellemzői (sekély ortográfia, transzparencia, agglutináló típus stb.), felmerül a kérdés, milyen eredménnyel alkalmazhatók az anyanyelvoktatásban sikeresen használt olvasás- és írástanítási módszer(ek) a magyartanításban külföldi diákok esetén, különös tekintettel az íráskészség alakulására.

4. hipotézis: *Azok a magyarul tanulók, akiknek anyanyelve alfabetikus írásrendszerű, könnyebben érik el a magyar célnyelvi fonológiai tudatosságot, így a fejlettebb olvasás- és íráskészséget és helyesírást, mint azok, akiknek az anyanyelve nem alfabetikus írásrendszerű.*

Nyelvpedagógiai szempontból fontos ennek a kérdésnek a tisztázása, hiszen ha beigazolódik ez a hipotézis, eltérő megoldások alkalmazása válik szükségessé az alfabetikus és a nem alfabetikus írásmódú anyanyelvű MID-tanulók magyartanításának folyamatában. Ezenkívül hasznos lenne azt is megválaszolni, van-e különbség az előrehaladásuk mértékében attól függően, hogy a nyelvtanulás kezdeti vagy inkább későbbi szakaszában fejlesztjük a MID-tanulók fonológiai tudatosságát.

1.6. Kutatási kérdések

Az értekezés az alábbi nyelvpedagógiai kérdésekre keresi a választ:

1. A magyar célnyelvű olvasás- és írástanítás kialakításához tapasztalatom szerint nem elegendő a magyar ábécé ismerete. A kérdés egyértelmű: mi szükséges hozzá?

Erre a kérdésre ad választ mindhárom kutatási szakasz.

2. Átültethető-e a magyar anyanyelvi fonológiai tudatosság és a magyar anyanyelvi olvasáskészség kapcsolata a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság és a magyar célnyelvű olvasáskészség kapcsolatára?

A longitudinális vizsgálat és a kontrollcsoportos kísérlet adja meg a választ.

3. Átültethető-e a magyar anyanyelvi fonológiai tudatosság és a magyar anyanyelvi íráskészség, helyesírás kapcsolata a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság és a magyar célnyelvű íráskészség, helyesírás kapcsolatára?

Hasonlóan az előző hipotézishez, itt is a longitudinális vizsgálatról és a kontrollcsoportos kísérletről várjuk a választ.

4. A nyelvtanulás mely területén van szükségük a vizsgálatban részt vevő MID-tanulóknak további segítségre a hibaelemzés eredményei alapján?

Az első és a második kutatási szakasz mutatják a megoldást.

5. Eredményesen alkalmazható-e az olvasás- és írástanításhoz az elméleti és tapasztalati alapokon körvonalazott módszertani segédanyag?

E kérdés megválaszolásához a kontrollcsoportos kísérletet hívtam segítségül.

Ez utóbbi kérdéshez magyarázat kívánczik: az olvasás- és írástanításhoz használt anyag alapvetően a fonológiai tudatosság fejlesztését célozta meg. A *körvonalazott* szó a kutatási kérdésben arra utal, hogy nyelvpedagógiai szempontból feladattípusokról beszélünk annak függvényében, hogy a nyelvtanuló milyen célnyelvi szókinccsel rendelkezik, és anyanyelve és a célnyelv hangrendszerének összehasonlítása alapján milyen nehézségekre számíthatunk. A feladattípusok tehát irányt mutatnak, de a feladatokban használt szavak kicserélhetők, és a feladatok kombinálhatók pl. a kiejtés gyakorlására szolgáló feladatokkal.

6. Tapasztalható-e eltérés, és ha igen, milyen értelemben és mértékben az ábécés és nem ábécés írásmódú anyanyelvű MID-tanulók magyar olvasás- és íráskészségének alakulásában?

Erre a nyelvpedagógiai szempontból kiemelt fontosságú kérdésre az első kutatási szakaszban keressük a választ.

1.7. A kutatás módszertana

A kutatás – bár feltáró jellegű – alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai jellegű is egyben. Pszicholingvisztikai és idegtudományi kutatások eredményeiből deduktívan alkottam hipotéziseket, amelyeket vizsgálva megkíséreltem egyfelől a célnyelvi olvasás- és íráskészségek és részkészségeik közötti kapcsolatokat feltárni, másfelől azt a kérdést megválaszolni, hogy van-e kapcsolat e készségek fejlettsége és a nyelvtanulók anyanyelvének írásmódja között. A munkám során további szakterületek, így az anyanyelvpedagógiának az olvasás- és írástanítást érintő, a diszlexia kutatással összefüggő és a logopédiára vonatkozó szakirodalmára is támaszkodom. Az így körvonalazódott összefüggések alapján meghatároztam egy olyan nyelvpedagógiai segédanyag kereteit, amely segíthet a MID-tanárok és a MID-tanulók munkájában.

Dolgozatomban a kombinált paradigmán belül három kutatási szakaszt különítettem el, amelyek lebonyolítását megelőzte egy ún. felvezető kutatási szakasz: a témaválasztás igazolásához és a hipotézisek felállításához kiegészítő információt nyújtó MID-tanári kérdőívek kvalitatív elemzése. Az ezt követő három kutatási szakasz:

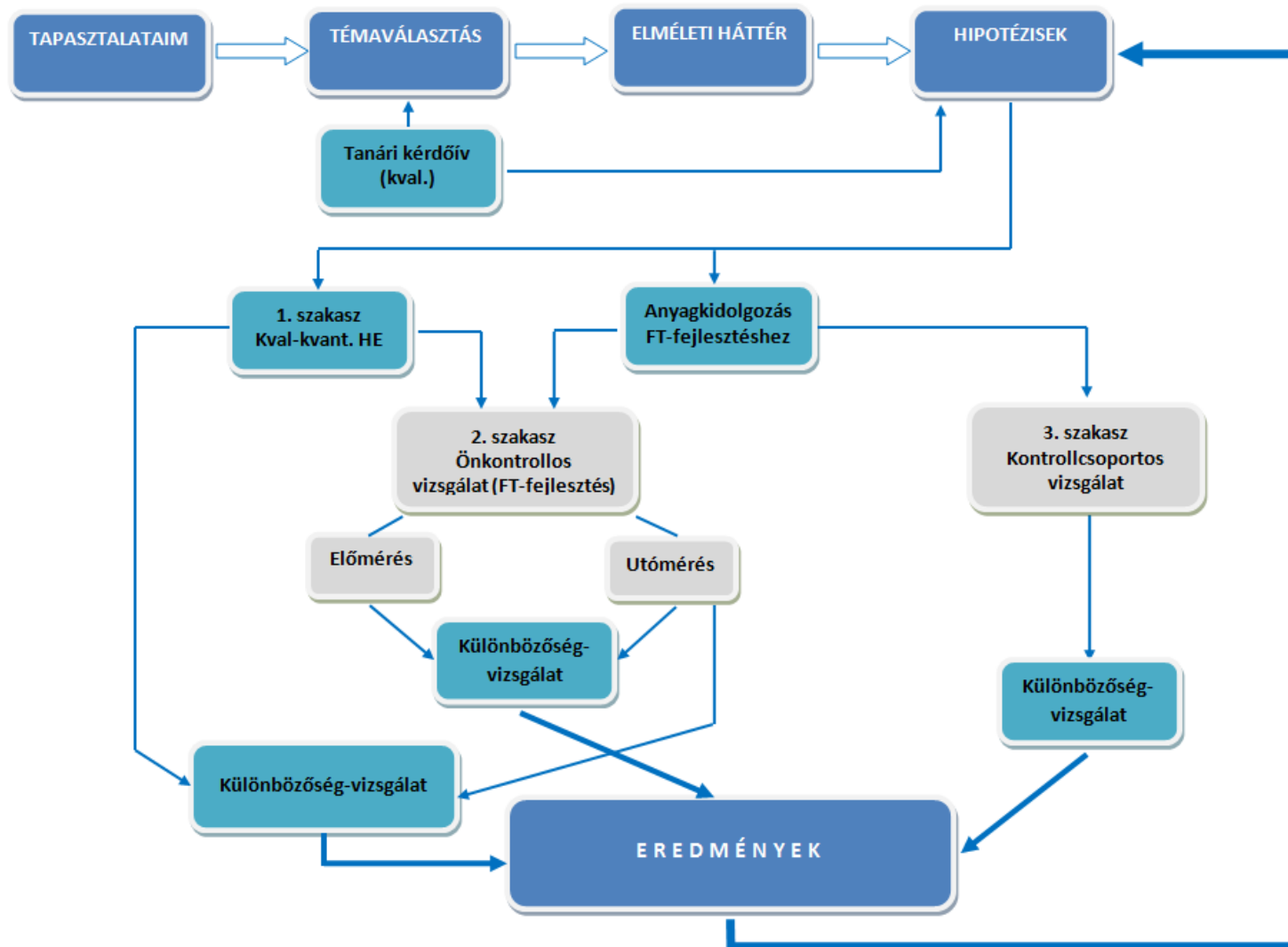
- kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés,
- longitudinális vizsgálat és
- kontrollcsoportos kísérlet.

A kutatás folyamatábráját a következő oldalon (2. ábra) mutatom be. Az ábrán látható, hogy a kombinált paradigmájú kutatási stratégiához (kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés) további kvantitatív elemek (kontrollcsoportos kísérlet és longitudinális vizsgálat) kapcsolódnak.

A vizsgálat érvényességét biztosítja a módszerek közötti trianguláció, azaz két vagy több különböző – kvalitatív és kvantitatív – módszer generál összehasonlítható vagy kongruens adatokat. A kutatás objektivitásának, megbízhatóságának és érvényességének elemzését az empirikus kutatás részletezésekor teszem meg, előzetes csak röviden utalok az alábbiakra. Szem előtt tartottam a szisztematikus perspektív trianguláció (Flick, 2005, idézi Sántha, 2015) elemeit is (ld. 3.3.2. pont). Az elméleti triangulációt biztosítja a dolgozatban a több diszciplínát érintő teoretikus háttér kiépítése. Az adatok triangulációját azáltal biztosítom, hogy több forrásból (magyarországi és külföldi MID-tanulók) és több eszközzel gyűjtöttem őket. A kutatás során mért adatokat is kétszer vizsgáltam (intraperszonális adatelemzés), ami a személyi triangulációt jelenti. Az intrakódolásnak (egy kódoló által két eltérő időpontban és ugyanazon kódolási rendszer szerint történő kódolásnak) azért van kiemelkedő szerepe, mert egy önálló kutatás esetén (mint amilyen egy PhD-disszertáció) feltétel az egyedül végzett

kódolás és elemzés. A szisztematikus perspektív trianguláció a kvalitatív kutatás érvényességének bizonyítéka (Sántha, 2005). A kvantitatív kutatási szakaszok esetében a kvantitatív paradigmák megbízhatósági és érvényességi mutatói szerint járok el.

A kutatásom módszertanának részletes bemutatását a 3.3. pont tartalmazza.



2. ábra: A kutatás folyamatábrája

1.8. A dolgozat felépítése

A témából adódik, hogy a bevezetés utáni részben tisztázom a dolgozatban használt néhány fő fogalmat. Ezt követi majd egy rövid történeti áttekintés arról, hogyan is alakult az olvasás és az írás tanításának folyamata az előző korokban. Elengedhetetlen egyes elméleti alapkérdések – mint háttér-információk – bemutatása a kutatás részletes tárgyalása előtt. A hazai magyar mint idegen nyelvi szakirodalomban a témáról megjelent tanulmányokra történő utalás mellett kitérek egyes, a külföldi szakirodalomban érintett és a kutatásaimhoz szorosan kapcsolódó kérdésekre, rámutatok azokra az interdiszciplináris érintkezési pontokra, amelyek lehetővé teszik a dolgozatban használt fogalmak meghatározását, valamint egyéb kutatási eredményekre, amelyekre a magyar mint idegen nyelvi módszertani megoldásaim is épülnek. A kutatás részletezését az eredmények értékelése és diszkussziója követi, végül a dolgozat lényegi részét az összegzés és a lehetséges további kutatási irányok kijelölése zárja.

1.9. Alapfogalmak

Nyelvpedagógia

Módszertan vagy nyelvpedagógia? Ezzel a címmel jelent meg egy írás (Bárdos, 2006: 5-14), amely egyértelmű választ ad erre a kérdésre: nyelvpedagógia. Mindemellett a szakirodalom nem egységes a szóhasználatot/megnevezést tekintve, hiszen a módszertan, a metodika és a nyelvpedagógia fogalmakat azonos jelentésben olykor egymás szinonimáiként alkalmazzák (Zerkowitz, 1988). Bárdos ezzel szemben a nyelvpedagógia részeként tekint a nyelvtanítás gyakorlatán és elméletén kívül még a nyelvtanítás-történetre és az értékelésre is (Bárdos, 2012), ezzel az állásponttal egyet is lehet értenünk. Dolgozatomban Bárdos álláspontját osztom, illetve veszem alapul.

Olvasás

Az *olvasás* szó fogalmának meghatározásáról számos írás született. Ennek egyik oka a többféle nézőpont, amelyből a jelenséget szemléljük.

Kiindulópontul szolgálhat az a tény, hogy az ember a hétköznapi során értelmezi a körülötte lévő jeleket, például az úttesten, vásárláskor, a testbeszédben. Manguel (2001) az olvasást éppen a jelek értelmezésében látja. Egyetérthetünk azzal a megállapítással, hogy az embert körülvevő jelrendszerek egyike éppen a nyelv, így „szemiotikai megközelítésben az olvasás jelrendszerek értelmezése” (Adamikné, 2006: 15).

Az olvasással foglalkozó tudományok más-más szempontból vizsgálják az olvasást, a meghatározások tükrözik az adott tudomány aktuális felfogását. Így a behaviorista felfogásban az olvasás nem egyéb, mint a vizuálisan kódolt gondolatok hangzó nyelvvé alakítása; a kognitív felfogás szerint – miközben a készségek csoportosítása is megváltozott – az olvasás többé már nem passzív készség, épp ellenkezőleg: olvasáskor a jelekkel ábrázolt jelentések feltárása történik, az olvasó részéről ez egy aktív kognitív folyamatot feltételez. (További részleteket ld. Adamikné, 2006: 16–18).

Vaezi (2005) a szövegértési modelleket három csoportba sorolja. Az első a hagyományos, azaz alulról fölfelé építkező modellek csoportja, amelyeknél az olvasás mint dekódolás jelenik meg (Nunan, 1991). A kognitív modelleknek általában a fölülről lefelé építkező modelleket tekinti a szerző (az olvasás mint pszicholingvisztikai kitalálósdi – Reading: a psycholinguistic guessing game, Goodman, 1967 vagy Rumelhart sémákra épülő modellje, 1967), valamint a metakognitív modelleket, amelyek – a nyelvre épülő alulról vagy fölülről építkező modelleken túllépve – az olvasó tudására, háttérismeretére támaszkodó folyamatként értelmezik az olvasást. Vaezi besorolását kiegészíthetjük Stanovich (1980) interaktív-kompenzációs modelljével, amely az olvasott szöveg adatainak és az olvasó tudattartalmának a szerepét emeli ki. (A sémaelmélet és az olvasás kapcsolatáról részletesebben ld. Laczkó, 2006).

Az olvasás fogalmának alakulását mutatja be Csapó (2012) a magyar iskola elemzéséről szóló egyik munkájában, ahol a fogalomértelmezéseket a nemzetközi és hazai rendszerszintű olvasásmérések tükrében foglalja össze. Alapvetően a szövegértés különböző aspektusai kerülnek előtérbe, míg az olvasáskészség maga a felmérések feladatainak egy részeként jelenik meg. Az olvasás fogalmához azonban mind az olvasáskészség, mind a szövegértés hozzátartozik. Ha még az olvasói jelentésteremtésre is gondolunk, az olvasásnak még az olvasó is része.

Ebből a megállapításból indul ki Maxwell (1974), amikor az olvasás fogalmának meghatározásáról ír. Az addig megjelent értelmezéseket két csoportba sorolja: az egyik a nyelvészeti, azaz az írott szimbólumok dekódolása beszélt nyelvvé (ennek tipikus képviselője Goodman, 1970, 1997), a másik a megértést hangsúlyozza, azaz a leírt szimbólumok felismerése az olvasóban a már meglévő tudására, tapasztalataira épülve új fogalmakat generál (Tinker, McCulloch, 1962; idézi Maxwell, 1974). Az előbbi meghatározás hívei úgy tekintenek a megértésre, ami vagy bekövetkezik, vagy nem az olvasás eredményeként, míg a második értelmezés hívei magát az olvasás eredményét, a megértést állítják a középpontba. A fogalom meghatározásakor ki kell zárni minden olyan jellemzőt, amely másra is érvényes, de

nem szabad kizárni olyat, amely az olvasásra igaz (például a *megértés* szóról beszélhetünk hallásértéskor vagy filmnézéskor is). Az olvasásnak három aspektusát különbözteti meg a szerző:

- a) az olvasandó anyag,
- b) az olvasó mint a cselekvés végzője és
- c) az olvasás folyamata.

Az olvasás fogalmának csak értésként/szövegértésként történő értelmezését elveti a következő egyszerű magyarázattal: ha egy szöveg homályos vagy túl bonyolult az olvasó számára, az a) és a b) tényezőről beszélünk, de semmi esetre nem a c) tényezőről. „Ha mondjuk egy biokémiai szöveget nem értünk, ennek ellenszere az lehet, hogy elmélyedünk a biokémiában, többet tanulunk róla, nem pedig olvasni tanulunk” (Maxwell, 1974: 8-9), majd hozzáteszi, hogy olvasás előfordulhat értés nélkül, de szövegértés nem fordulhat elő az olvasás folyamata nélkül.

A számos megközelítés tükrözi, hogy az olvasás összetett folyamat, amelynek kialakulásához és használatához sokféle tudásra, kognitív funkciók megfelelő működésére van szükség. Ez teszi lehetővé azt, hogy az olvasás során a vizuális jelek formájában kifejezett gondolatokat dekódolhassuk és értelmezhessük.

Az anyanyelven és a célnyelven történő olvasás kapcsolatában megfigyelhető az anyanyelvi hatás. A magyarul tanuló, cirill betűs anyanyelvűek esetében zavaró lehet, hogy a mindkét ábécében meglévő betűkhöz olykor eltérő hangok tartoznak. A magyar célnyelv esetében éppen ezért célszerű minél hamarabb kialakítani a fonológiai tudatosságot, hogy megkönnyítse az olvasás- és írástanulás folyamatát a nyelvtanuló számára. (Erről részletesen ld. a kutatási eredményeket.)

A kutatásban az olvasás nyelvpedagógiai definícióját kívánom megfogalmazni: az **olvasás** egy összetett mentális folyamat, amely a beszédészlelésre épülve a betű-hang megfeleltetéssel kezdődik és magában foglalja a szövegértést is. Ennek következménye, hogy az **olvasástanítás**, illetve olvasástanulás az olvasás részkészségeinek kialakítását és fejlesztését jelenti. (A meghatározásban a köztes mozzanatokat, mint pl. a szótagoló olvasás, nem tüntetem fel. Részletesen ld. az olvasásról szóló alfejezetet a 2.3. pontban.)

Írás

Az írás fogalmának meghatározásakor nem könnyebb a helyzetünk. Ezt igazolja az alábbi két definíció: az írás nyelvileg kifejezett gondolatok rögzítésére szolgáló, egyezményes grafikai jelek rendszere (Kéki, 2000); az írás az emberiség emlékezete (Jean, 1991). Az írást azonban nemcsak mint fogalmat, hanem annak megjelenési formáit, valamint a folyamatát is vizsgálhatjuk. Sőt, ahogyan majd látni fogjuk, az írást ennek a folyamatnak az eredményeként is felfoghatjuk.

Az írás általam használt fogalmából kiindulva, amely nem csak az írás technikáját foglalja magában – ld. lentebb –, kitérek az anyanyelven és az idegen nyelven történő írás néhány lényegi különbségére.

Ezek között az első abból a tényből fakad, hogy idegen nyelven nehezebben fogalmazzuk meg kellő érthetőséggel gondolatainkat. (A célnyelvű írás esetében egy anyanyelvi olvasó számára az érthetőség az, ami elfogadott kritériummá vált a kommunikatív nyelvtanításban.) Mivel az írás gondolataink vizuális jelek formájában történő közvetítése, előbb meg kell születniük, ki kell kristályosodniuk ezeknek a gondolatoknak, hogy azt követően majd az írás folyamatában az idegen nyelven író nyelvtanuló megfelelő nyelvi formába tudja önteni őket. A gondolatok körvonalazódásához egy anyanyelvi beszélő, illetve író (miután megtanult írni) esetében az anyanyelven való gondolkodás már rendelkezésre áll, hiszen gondolatokat megfogalmazni egy anyanyelvi beszélő írástudás nélkül is képes.

A megfelelő nyelvi forma ismerete a második lényegi különbség egy, a saját anyanyelvén író és egy, a tanult idegen nyelven író tanuló között: ez utóbbi, különösen a nyelvtanulás korai szakaszában általában nem rendelkezik mindazzal a szükséges nyelvi, stilisztikai, pragmatikai, kommunikatív stb. ismerettel, amely az önálló írást lehetővé teszi (bár ez sem kizárt).

A harmadik különbség, hogy anyanyelven a kreatív írás a művészi írást is magában foglalhatja, míg egy idegen nyelvet tanuló esetében ez már egy önállóan megalkotott és kellő összetettségű idegen nyelvi gondolatfolyamot tükröző és megfelelő nyelvhelyességű szöveg megírása is lehet.

Bármely oldalról tekintjük is az idegen nyelven való írást, a legnehezebben kialakítható készségek egyike, hiszen a működéséhez egyre inkább az idegen nyelven való gondolkodáshoz kell közelítenie a nyelvtanulónak, és az írás – mint vizuálisan megjelenő gondolategyüttes – kizárólag önmagában kerül az olvasó elé, megértéséhez nem

számíthatunk egyéb eszközökre (mint amilyen a szöveggörnyezet lehet egy szituációban), így az olvasó kizárólag magára hagyatkozhat.

Az angol szakirodalomban szokás önálló (independent writing), kreatív (creative writing – művészi írás értelemben), tudományos írásról (academic writing) és esszéírásról (essay writing) beszélni. A magyar szakirodalomban írás, fogalmazás, írásbeli fogalmazás, írásbeli szövegalkotás, kreatív írás, egyetemi írás stb. fogalmakkal találkozhatunk. (Részletesen ld. Tóth, 2006; Molnár, 2002; Einhorn, 2014). A disszertációban az önálló írás kifejezést használok függetlenül attól, hogy maga az írás milyen célból történik (akadémiai, kreatív cél stb.)

A dolgozatban az írás általánosítható definíciójából indulok ki: az írás gondolataink vizuális jelek formájában történő közvetítése. Ezek a vizuális jelek a disszertáció keretében a magyar célnyelvű íráshoz szükséges karakterkészletet jelentik: az ábécét és az írásjeleket, a szövegszerkesztési „szabályokat”, a sémákat is beleértve (Kaplan, 1966).

Erre épül az a javaslatom, hogy az írás esetében is célszerű egy nyelvpedagógiai szempontú megfogalmazást bevezetni a nyelvtanári felkészülés megkönnyítése érdekében: az **írás** egy összetett mentális folyamat, amely a beszédképességre épülve a hang-betű megfeleltetéssel kezdődik és magában foglalja az önálló írást is. Az **írásstanítás** és az írástanulás ennek következtében magában foglalja a hang-betű megfeleltetést és minden olyan egyéb készséget, amely lehetővé teszi az önálló írásban történő szövegalkotást. (Részletesen ld. az írásképségről szóló alfejezetet a 2.3. pontban.)

Idegen nyelv

Az anyanyelvtől (angol: *first language* vagy *mother tongue*, jele: L1) eltérő, tanult másik nyelv (*foreign language*), amely nem azonos a két- és többnyelvűség fogalomkörében használt második nyelvvel (*second language*), bár mindkettőnek az L2 a jele. Vélhetően azért, mert mindkettő másodikként jelenik meg az adott egyénnél az anyanyelvhez, az első nyelvhez képest, vagy nem az ún. domináns nyelv. Azaz az L2-nek két jelentése van:

- utal a nyelvek elsajátításának a sorrendjére, azaz bármelyik nyelv lehet, amelyet az anyanyelvünk után sajátítunk el
- és utal a két- vagy többnyelvűsége belül a nyelvtudás szintjére a domináns nyelvhez képest (Stern, 1983).

Ebbe a kérdéskörbe itt nem szükséges elmélyedni, tárgyalása más kutatási területek felé vezetne (a két- és többnyelvűség kutatásáról ld. többek között Navracsics, 2015).

Az idegen nyelv fogalmának sajátos értelmezése az, hogy azt a nyelvet tekinthetjük idegennek, amelyet osztályteremben, szervezett keretek között tanítanak, és abban az országban, ahol a tanítás történik, a nyelvet a társadalom tagjai nem használják rendszeresen hétköznapijaikban (Moeller, Catalano, 2015).

Az angol szakirodalomban előfordul a *foreign language*, a *second language* és a *non-native language* terminusok szinonimaként történő használata 'idegen nyelv' jelentésben.

A magyar mint idegen nyelv

- hétköznapi értelemben a nem magyar anyanyelvi beszélő által tanult magyar nyelv, azaz „a magyar mint nem anyanyelv” (Nádor 2006a: 15), bár ez a meghatározás logikailag magában foglalja a második nyelvet is;
- szakmai megközelítésben: „a magyar mint idegen nyelv speciális szemléletként, leírási módként és oktatási módszerként értelmezhető, amely tudományos kutató és elemző tevékenységen alapszik” (Giay, Nádor 1998: 29).

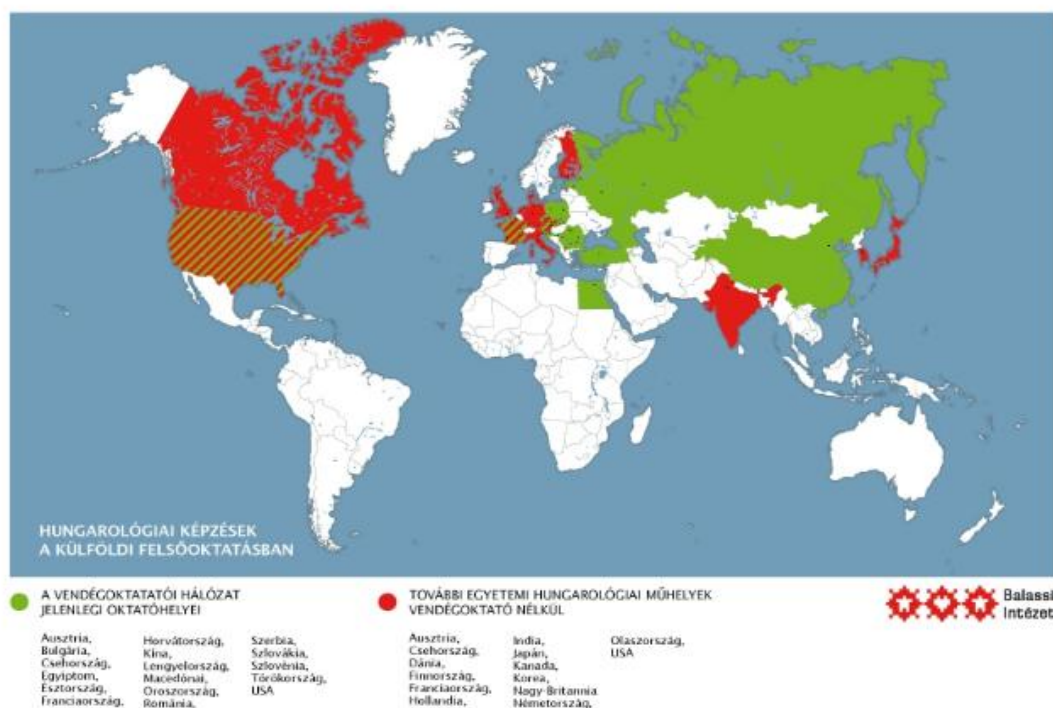
Hol tanulják a magyart idegen nyelvként?

Napjainkban magyart idegen nyelvként hazánkban és külföldön is tanulhatnak az érdeklődők. Ezen a ponton szeretnék visszautalni a dolgozat 3. oldalán már hivatkozott tanulmányra (Nádor, 2006b), amelyben teljességében megtaláljuk a fenti kérdésre a választ. Tudvalévő, hogy Magyarországon a közoktatásban – az idézett munka megjelenésétől napjainkig – egyre nagyobb a hazánkban ideiglenesen vagy állandó jelleggel tartózkodó, akár letelepedési szándékkal érkező külföldiek száma. Bak Mónika egyik írásában beszámol a Budapesten működő Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola helyzetéről a MID-tanítás vonatkozásában (Bak, 2015), de említhetnék Mezei Orsolya cikkét is azoknak a középiskoláknak egyikéről (Mezei, 2015), amelyben migráns gyerekeknek, fiataloknak tanítanak magyart idegen nyelvként, vagy a Református Missziói Központ Menekültmissziójában megvalósult „A Migráns Tanoda Budapesten” nevű projektről szóló cikket (Ottucsák, 2014). A THL2 2015. évi 1–2. összevont száma *A magyar mint idegen nyelv a közoktatásban* témának teljes fejezetet szentel, amelyben hat cikket közöl. Ezek közül külön kiemelem Pelczer Katalin *A magyar közoktatás „mostohagyermek”: a magyar mint idegen nyelv tanítása* c. írását, inkább stratégiai jelentőségű kérdésfelvetése, mintsem a dolgozatomhoz közvetve kapcsolódó témája miatt, mivel megállapításait célszerű volna több értő fülhöz eljuttatni. Pelczer elemzi a magyar mint idegen nyelv közoktatásbeli tanításának jogi hátterét, amelyet visszalépésként értelmez, hogy csak egy példát említsek: „a negyedik

visszalépést a 139/2015. (VI.) Kormányrendelet tartalmazza, amely a magyar mint idegen nyelv tanárszakot törölte a felsőoktatásban szerezhető képesítések közül. Ezzel bezárult a kör” – írja, hiszen képzett szakemberek hiányában a cikkben a szerző által felvetett kérdések közül egyet sem lehet majd megoldani (Pelczér, 2015).

A felsőoktatásban szintén találkozni a magyar mint idegen nyelv tanításával, így az orvosi egyetemek képzésében vagy más szakképzésben, nyári egyetemeken, különféle pályázatok keretében, a Balassi Intézet képzésein, nyelviskolákban vagy magántanárnál.

Külföldön a magyar Külgazdasági és Külügyminisztérium keretein belül működő Balassi Intézet felügyelete alatt zajlik a hungarológiai képzés, több mint félszáz egyetemen lehet lektorátusi nyelvórákon magyarul tanulni, és több mint harminc külföldi egyetem munkáját támogatja a vendégoktatói hálózat (zöld színnel jelölve), ezenkívül vendégoktatók nélkül (pirossal jelölve) működő oktatóhelyekkel is találkozhatunk. Az alábbi térkép (3. ábra) ennek illusztrálására a Balassi Intézet honlapján volt látható a dolgozat nyomdába adásának napjáig. (Azt, hogy mennyiben aktuális az ott feltüntetett információ, nem vizsgáltam.)



3. ábra: Hungarológiai képzés a külföldi felsőoktatásban
(<http://www.balassiintezet.hu/hu/vendegoktatoi-halozat/>).

Fonológiai tudatosság

A fonológiai tudatosság a metanyelvi tudásnak vagy más szóval nyelvi tudatosságnak egy adott részét képezi.

A nyelvi tudatosság fonetikai-fonológiai, morfológiai, lexikai-szemantikai, szintaktikai és pragmatikai komponensekből áll (Rathvon, 2004).

A fonológiai tudatosság a szavak belsejéhez való hozzáférést jelenti mind szótagszinten, mind pedig fonémaszinten, azaz a szótagokkal és a hangokkal való manipulálás képessége. (Bövebben ld. a 2.2.4. pontban.)

Nyelvtani tudatosság

A fentiek szerint a nyelvtani tudatosságon a morfológiai és a szintaktikai tudatosságot értem.

A morfológiai tudatosság: az egyénnek a szavakon belüli morféimákkal történő manipulálási képességét jelenti. Három területét különböztetjük meg: a ragozást, a szóképzést és a szóösszetételeket (Török, Hódi, 2015).

Szintaktikai tudatosság: a mondat nyelvtani struktúrájának megfigyelése, azaz nyelvtani helyességének megítélési képessége (Göncz, 2004).

Graféma-fonéma megfeleltetés

Az írott és a hangzó nyelv elemi szintű funkcionális egységeinek (graféma, fonéma) összekapcsolása; „a sorrendet (fonéma-graféma, graféma-fonéma) az határozza meg, hogy írásról vagy olvasásról van-e szó” (Lengyel, 1998: 3).

Sekély és mély írásmód (sekély és mély ortográfia)

A hangalakjelölő írás két írásmódjáról van szó: az előbbi a fonetikus változat, azaz az írásban a fonetikai elv alkalmazását jelenti (pl. ajtó + val => ajtóval), míg az utóbbi a fonemikus változat, a fonetikai elv hiányát. Azaz „a kétféle írásmód a morfémaállandóság megőrzésében, illetve feladásában különbözik egymástól, ami együtt jár a morfémahatár világos feltüntetésével, illetve megszüntetésével” (Lengyel, 1999: 25). A magyar nyelv alapvetően sekély ortográfiával rendelkezik, azonban megfigyelhetünk a mély írásmódot tükröző jelenségeket, így például a *mutatja* szó a mély írásmódot tükrözi: „másképp halljuk és másképp írjuk” elvet követi, hiszen a kiejtésben a fonetikai változások miatt nem egyértelműsíthetők a morfémahatárok, ami írásban mind a magyar anyanyelvű diákok, mind

a magyart idegen nyelvként tanulók részéről több odafigyelést, nagyobb nyelvtani (azon belül morfológiai) tudatosságot igényel.

Transzparencia

Az adott nyelv helyesírásának az átlátszóságát jelenti, azaz többnyire a betűk és betűkapcsolatok ugyanazt a hangot jelölik. (A magyar nyelvben ez alól vannak kivételek a morfémahatárokon, pl. tudja).

2. Történeti visszatekintés, elméleti háttér

A következő fejezetben az olvasás- és írástanítás történetének rövid bemutatására kerül sor, különös tekintettel az alkalmazott nyelvpedagógiai megoldásokra, eljárásokra, technikákra. Ezt követően a dolgozat elméleti háttérét képező fogalmi rendszer áttekintése következik, amelynek ismeretére szükségünk lesz a téma feldolgozása során.

2.1 Történeti visszatekintés: az idegen nyelvű olvasás és írás tanítása napjainkig

A fenti téma bemutatása előtt csak annyit kívánok megjegyezni, hogy bár számos esetben nagy jelentőségű gondolkodókról és nyelvtanítási módszerekről, elméletekről teszek említést, azt mégis nagyon röviden és kizárólag az olvasás- és íráskészségek fejlesztése szempontjából teszem – azt is a teljesség igénye nélkül.

Ahogy a fejezet címe is jelzi: történeti nézőpontból mutatom be az olvasás- és írástanítás alakulását. Medgyes (1995) szerint a tematikai alapú ismertetés előnyösebb, mert egyes korokban több nyelvtanítási módszer mutathat átfedést, és ez megnehezítheti a leírást. Ettől függetlenül a történeti szempontú elemzést választom, mivel ez teszi leginkább láthatóvá a különböző korokban alkalmazott megoldások alakulását napjainkig.

Az első kanonizált nyelvpedagógiai módszer megjelenése előtt

Az olvasástanítás alapvető, első szakasza már az ókori időktől kezdve a betűfelismerés, a silabizáló olvasás volt (Csépe, 2006: 28; Bárdos, 2005), ezt követte a recitálásnak nevezhető és utánzáson alapuló hangzó olvasás. Nem elhanyagolandó ezen a ponton az olvasás és a kiejtés összekapcsolása, mivel az olvasást a szép kiejtés gyakoroltatása egyik formájának tekintették. Ez jól mutatja, hogy a kiejtés és az olvasás szoros kapcsolatát már abban az időben látták. Arató Ferenc így fogalmaz: „A legrégebbi írás-olvasástanítási »módszer«

lényege utánzás-ráismerés-másolás. [...] A »grammatisztész« (tanító) az egyes betűket felírta a táblára, felolvasta, s a fiúk, akiket tanított, utánamondták. Ezután következett a »szótagolás«, az egyes magánhangzók mellé tették a mássalhangzókat, és felismerve kimondták őket [...] Ezután következett az egész szó elolvasása és elmondása, nagy figyelmet fordítva a helyes kiejtésre és hangsúlyozásra [...] Diktáltak, mert ez az olvasásnak és az írásnak egyaránt gyakorlási módszere volt" (Arató, 1991: 23–24). Mind figyelemre méltó eljárások, amelyek ma is alapvetőnek tekinthetők a magyar mint idegen nyelv szempontjából. A kiejtés és a fonetikus átírás lehetséges szabályai iránt a reneszánsz idején már erősödött az érdeklődés – a külföldieknek történő idegennyelv-tanítás révén, míg a 19. században alig törődtek vele (Kelly, 1969: 60-61). A nemzetközi fonetikai ábécé 19. század végi megjelenését és többszöri átdolgozását követően a kiejtés a 20. században kap erőre a fonetikus átírás, az intenzív, valamint a század 70-es éveitől elterjedő kommunikatív módszer révén. Az olvasás – láhattuk – a kiejtés gyakoroltatásának egyik formája volt, a kiejtés ugyanakkor az egyik alappillére az olvasásnak.

Az ókorban az írástanulásnak egyik és eleinte legalapvetőbb formája a másolás volt, igaz, már az ókori Rómában alkalmazták a körülírást (eredeti szónoklatok átírása). A *septem artes liberales* kereteiben tanított szónoklattant váltja fel a 12. századtól az *ars dictaminis* (az elnevezése a középlatin 'diktál, fogalmaz, költ, ír' igéből származik), de akkoriban „a középlatin dictamen magába foglalja hosszúság-rövidség változásaira alapozott (metricum dictamen), és a hangsúlyos (rhythmicum dictamen) mértékekben vagy prózában fogalmazott, művészien megformált, írásbeli vagy szóbeli megfogalmazásokat” (A Vazul-ág, 2017). A dictamen-ről, a különféle fogalmazási eljárásokról tankönyvek sokasága terjedt el, a 12. századra azonban már csak prózai szövegekre korlátozódtak, így eszerint változott meg a *dictamen* jelentés is 'műpróza'. Ennek kiemelése a *diktálás* szó dolgozatomban használt jelentése miatt fontos, a kutatásban természetesen 'tollbamondás' jelentésben szerepel.

Bár a reneszánsz igyekezett a klasszikus retorikát visszaállítani, amikor is a szónoklattan különféle szövegek megalkotását jelentette (versben, prózában), és fontos volt a mű élőszóbeli előadása. A reneszánsz iskolák e törekvése sikertelen maradt, hiszen az azt követő 200 éves időszakban az osztálytermi felszólalás, szónoklás, egyáltalán beszéd nem volt jellemző. A szóbeli és majd az írásbeli szövegalkotás így a 20. századra inkább csak a prózára korlátozódott, és a nyelvtanulás eszközévé „fokozódott le” (Kelly, 1969: 153).

Az eddig már megemlített készségfejlesztő technikákon kívül szólnunk kell még a mondatbővítésről és a szabad fogalmazásról. Az előbbi egyfelől stilisztikai, másfelől szerkezeti változtatást jelentett, míg a szabad fogalmazás, bár eleinte írói technikák

tanulmányozására épült – mai fogalmaink szerint az önálló írás legmagasabb szintje, a kreatív írás –, a már említett prózaírás mellett a versírást is magában foglalta, azonban a helyi nyelvek megerősödésével a verscsinálás már nem szerepelt az idegen nyelvi órákon (vö. Bárdos 2005: 36–37). Még az írói technikák tanulmányozását kell kiemelnünk, amely párhuzamba állítható a 20. század végén megjelent ún. műfajközpontú írástanítással.

Az ókorban és a középkorban nem beszélhetünk nyelvtanítási módszerekről, ezek megjelenésére egészen a 19. századig várni kellett. Azonban – még az első módszer megjelenése előtt, ha követjük az időrendet – nem mehetünk el szóttanul Comenius nyelvpedagógiai jelentősége mellett, bár a halála előtt fiára bízott művei csak 1930 után kerültek elő Németországban. Hogyan is kell elképzelni egy nyelvórát a 17. század második felében? Comenius 1658-ban megjelent, nagyobb részt többnyelvű (latin, német, cseh, magyar) *Orbis Sensualium Pictus* c. műve segít ebben. Az órán szerepelt mind az olvasás, mind pedig az írás. A leckék szövege áttekinthető hosszúságú volt, a kép elhelyezése sem változott, azaz az eltérő leckékben azonos helyen volt látható, s a jelölések is egyértelműek voltak. A szöveget hangos olvasás formájában ismerték meg, a mondatokat lemásolták, a képek szöveghez tartozó részeit lerajzolták vagy kiszínezték. Az olvasás mind anyanyelven, mind pedig idegen nyelven történt (főleg latinul, mivel az *Orbis Pictus* alapnyelve a latin volt), és a már elolvasott és feldolgozott idegen nyelvű szöveget le is kellett fordítani az anyanyelvre. A memorizálás és a memoriterek előadása szintén részét képezte a tanulói tevékenységeknek. Láthatjuk tehát, hogy az általunk vizsgált két nyelvi készség szerepel Comenius nyelvpedagógiai gyakorlatában, és az akkor alkalmazott feladatok/feladattípusok a mai idegennyelv-órákon is hasznosak.

Az első kanonizált nyelvpedagógiai módszer megjelenése után

Az első kanonizált nyelvpedagógiai módszer a több mint 200 éves nyelvtani-fordító módszer. A fordítás volt az a nyelvi tevékenység, amellyel összekapcsolódva az olvasás jelen volt az idegennyelv-tanításban. Az olvasás a nyelvtanításban „a teljes önállóságát csak a 20. században érte el” (Kelly, 1969: 128). A nyelvtani-fordító módszer elnevezése is jól mutatja, hogy fő céljának megvalósításához – a célnyelvi kultúrából kiemelt irodalom olvasásának képességéhez – elengedhetetlen az olvasás és az írás mint nyelvi készségek. Ez egyben a beszéd-készség, a hallásértés és a kiejtés tanításának a háttérbe szorulását is jelenti. A technikái között szerepelnek a fentebb már említett memoriterek, az ismétlések. Így pl. az olvasás a tanórán a tanár hangos olvasásával kezdődött, ami az új anyag (tkp. az otthon a diákok által már előzőleg "kipreparált" szöveg) bemutatása volt. A szövegben előforduló

nyelvtani ismeretekhez példamondatok tartoztak. A fordítás mint eszköz azon a feltételezésen alapulva jelenik meg ebben a módszerben, hogy „a célnyelv minden megnyilvánulásának megvan az anyanyelvi megfelelője” (vö. Bárdos 2005: 55). Az írás a legnagyobb részben a grammatikai feladatokhoz és a fordítás esetleges leírásához kapcsolódott, azaz a nyelvtan gyakorlásának az egyik eszközeként használták.

A 20. században megjelent módszerek és nyelvtanítási elméletek előtt szólunk kell egy 19. századi gondolkodóról, aki nagyban meghatározta a nyelvpedagógia további fejlődését. Marcelt már csak azért is meg kell említenünk, mert nevéhez fűződik a nyelvi alapkészségek leírása (Bárdos 2005: 57). S bár nem hozzá kapcsolódik a 20. század eleji brit olvastató módszer (hanem West nevéhez), Marcel mégis több tíz célnyelvi kötet elolvasását tartja elengedhetetlennek a nyelvi jártasság megszerzéséhez. S bár a módszerekről szólva az azok mögött meghúzódó tudományterületek fontosságával szemben a szülő, a tanár és a módszer hármását emeli ki, mégis nála szerepel az a megállapítás, hogy az olvasás agyi folyamat, ami persze úgy értendő, hogy az olvasó saját maga viszi bele a jelentést a szövegbe (Bárdos 2005: 58). A hangos olvasási gyakorlatok két részből álltak: a tanár bemutató olvasása, majd a diákok "utánzó" olvasása (pl. a kiemelt hangsúlyozás miatt), azaz a diákok csak ismert szöveget olvastak fel hangosan. (A nyelvtanulók olvasástudásától függően ismeretlen szövegek hangos olvastatása is szükséges lehet, hiszen a nyelvtanár így követheti nyomon diákjai olvasáskészségének alakulását, majd ennek függvényében végezhetnek különböző feladatokat.)

A 20. század elején megjelent direkt módszer alapvetően a szóbeliségre épült, bár egyes későbbi változatai (pl. fokozatos, eklektikus stb.) igyekeztek arányosan fejleszteni a többi készséget is. A módszer eljárásai között találjuk a hangos olvasást, a tematikus fogalmazást és a tollbamondást.

A West nevével fémjelzett olvastató módszer kezdetét a New Method Readers jelzi 1927-ben. West ezzel a címmel indította útjára egyszerűsített szövegű olvasókönyveit, amelyekben két elvet kívánt követni: a jól olvashatóság és a fokozatosság elvét. Maga az olvasás – az olvasási technikák megnevezéseit használva – extenzív olvasást jelentett, bár az órákon intenzív olvasás is előfordulhatott. (A másik két olvasási technika – a scanning és a skimming – West módszerénél nem volt használatos. Ezekről bővebben az olvasáskészségnél ld. a 2.3.1.3. pontot.)

A nyelvpedagógia atyjának tartott Sweet munkássága szintén e korra tehető. Álláspontja szerint a négy nyelvi készségnek (beszédkészség, hallásértés, olvasás és írás) azonos arányban kell szerepelnie a nyelvtanítás több szakaszra bontható folyamatában. Ezzel az

állításával nyelvpedagógiai szempontból – és bizonyos megszorításokkal – alapvetően egyet is érthetünk, hiszen a nyelvi készségek akár közvetlenül, akár részkészségeik révén szorosan együttműködve fejlődnek. Sweet szerint a nyelvtanítás első szakasza az ún. mechanikus szakasz, amikor is többek között a kiejtés elsajátítása a fő cél. Ennek említése Sweet részéről teljesen jogos, gondoljunk csak a fonológiai tudatosság és a kiejtés kapcsolatára.

A dán nyelvész, Jespersen a *How to teach a foreign language* c. (1904) munkája révén válik fontossá a nyelvpedagógiában. A kommunikációt tartotta szem előtt (nem véletlen tehát, hogy a foglalkozásokon a szóbeli tevékenység az elsődleges), és nagy hangsúlyt kapott a hangrendszer, valamint az olvasás megfelelő szintű elsajátítása. Véleménye szerint a rövid, könnyű olvasmányok jól használhatók nyelvtanítási célokra. Az olvasáshoz gyakran szóbeli feladatok kapcsolódtak, a kérdés-felelet, a tartalomelmondás mind szerepeltek a gyakorlatok között, nyilván nem véletlen, hogy ma is használjuk ezeket. Az implicit nyelvtanulást és a nagy mennyiségű célnyelvi inputot tartotta fontosnak.

Palmer gyakorló nyelvtanárként tevékenykedett a 20. században (alapvetően az angol mint idegen nyelv tanításában), az idegennyelv-tanítás tematikájában számos metodikai munkája látott napvilágot. Palmer szerint a beszédcentrikusság a lényegi mozzanat a nyelvtanulásban. Munkáinak ismertetésétől eltekintünk (ld. Bárdos, 2005: 83–91), azonban nem feledkezhetünk meg arról, hogy már ő említi az implicit és tudatos tanulás kettősségét. Ez előbbi nála az ún. passzív asszimiláció, amit az inkubációs (felhalmozódási) szakasz követ, és ezek a szakaszok egyénenként változó hosszúságúak lehetnek. Szerinte fontos kiemelni, hogy a hallásértés megelőzi a beszédkészséget. Véleménye szerint az egyik legfontosabb alapelv az idegennyelv-tanításban a helyes nyelvi szokások kialakítása. Ennek alapján a nyelvi készségek a passzív vagy nem tudatos asszimiláció révén alakulnak ki, bár látja a különbséget a hallásértésen alapuló nyelvi készségfejlődés és az osztálytermi tanulási formák között (ez utóbbit tanulási képességeknek nevezi, és már alapvetően az írásra és az olvasásra koncentrál).

Időközben megjelent Saussure *Cours de la linguistique générale* c. műve (1916), egyes nyelvészeti iskolák révén a fonetika nagy szerepet kapott, fokozatosan elterjedt a nyelvészeti strukturalizmus és a behaviorista tanuláselmélet a 20. század első felében, majd a későbbiekben a technikai fejlődés is jelentősen felgyorsult. Mindezek – a mai nyelvpedagógia szemszögéből nézve – jelentős fordulatot hoztak az idegennyelv-tanításban. Még jól emlékszünk azokra az évekre, amikor magnóval a kezében lépett be az osztályterembe idegennyelv-óra a tanár. Emlékszünk a sok szubsztitúciós nyelvtani feladatra is, ugyanakkor még ezzel párhuzamosan a nyelvtani-fordítói technikákat is bevetették, és az írás

alapvetően a nyelvtan begyakorlását célozta. Az említett, több területet érintő fejlődés révén azonban a nyelvtani-fordítói nyelvtanítás lassan kiszorult a nyelvtanári repertoárból (bár véleményem szerint számos feladattípusa ma is célszerűen használható), és átadta helyét az audiolingvális módszernek. Ennek a módszernek egyik alapelve éppen a megfelelő artikulációs bázis kialakítása volt. Az, hogy milyen módon kívánta ezt elérni, talán fontos lehet egy, a kiejtéstanításról szóló munka esetén, de most elégedjünk meg azzal, hogy alapvető jelentőségű tényező az artikulációs bázis pontos működése. Fontos volt az ún. pattern drillek használata a nyelv leggyakoribb mondatformáinak elsajátítására, bevésésére. Az egyéb drillek szintén kiemelt jelentőségűek ebben a módszerben (ld. erről Bárdos: 2005: 99). Ha lefejtjük a drillekről a gyakoroltatás célját, és különválasztjuk magától a gyakoroltatás mikéntjétől, úgy vélem, napjainkban is kiváló nyelvtani tudatosságot fejlesztő eszközöket kapunk. Teljes mértékben egyetérthetünk Bárdos megállapításával, amely szerint „az audiolingvális módszer elveit, eljárásait, ellenőrző módszereit [...] igen nagymértékben megőrizte a kortárs gyakorlat” (Bárdos, 2005: 104). Mind az audiolingvális, mind pedig az azt követő audiovizuális módszernek a legnagyobb erőssége az automatizálásra törekvés, hiszen ennek révén tudunk koncentrálni a tartalomra, nem pedig a tartalmat hordozó formára. Ez nagyjából egybeesik az előzőekben Palmernél említett inkubációs szakasszal. Az audiovizuális módszerben nagy szerepet kapott a szemantizáció is a vizualitás révén. Persze, erről is tudjuk, hogy nem új keletű megoldás (ld. Comenius). Ezt használjuk az anyanyelv-elsajátításkor is, amikor mesekönyveket olvasunk, és a képeket nézegetjük: valamiféle világot jelenítünk meg általa. Az audiovizuális módszert, bár az írás- és olvasáskészségek fejlesztése nem igazán volt rá jellemző, vizualitása, beszédcentrikussága (a megfelelő intonációs mintákkal) miatt meg kellett említeni. Ezeknek ugyanis szerepük van az olvasás- és írástanításban. Gondoljunk arra, hogy miközben a hang és a kép összekapcsolásával létrehozzák a szituációt (ami a színes képek, diák stb. révén a hangulat, a motiváció szempontjából sem mellékes), jól érzékelhetők a nyelv zenei elemei, ez pedig a nyelvi készségeknél legalább olyan fontosságú, mint a nyelvtan. Sőt, adott esetekben fontosabb is (pl. *Megeszed a levest?* vs *Megeszed a levest!!!*).

A kognitív pszichológia előretörése, ill. megerősödése az idegennyelv-tanítási módszereket sem hagyta érintetlenül. Röviden egy idézettel tudnám a legpontosabban jellemezni magát a módszert: „Az elmélet szerint a helyes szabályok ismerete jelenti a nyelvi kompetenciát és ezek alkalmazása a performanciát. A legfontosabb tehát, hogy a diák megfelelő mennyiségben legyen „kitéve” a célnyelvnek, és ez alkalmat ad az intelligens megfigyelés, analízis és kreativitás, vagyis a belátáson alapuló tudatos folyamatok

gyakorlásának. A hipotézisek felállításából következik, hogy a hiba szükségszerű, és a hibaelemzés a tanulást szolgálja” (Bárdos, 2005: 115). Dolgozatomból vélhetően kiviláglik, hogy jómagam is ennek a kognitív – mondjuk inkább – irányvonalnak vagyok a híve. Azért irányvonal, mert – a kognitív módszertől eltérően – az én felfogásomban a nyelvhasználat ugyanolyan fontos, mint a nyelvi rendszer tudása, és legfőképp a diákközpontúság kiemelt jelentőségű. A kognitív nyelvtanítási elméletnek számos pozitív hozadéka van már a nyelvtanulás folyamatában, ami a sikerélményt képes biztosítani az első perctől kezdve úgy, hogy az első órán a nyelvtanuló a célnyelven gyakorlatilag néhány szón és mondaton kívül nem tud egyebet. Mégis megvan a lelkesedése, hiszen sikerélménnyel tér haza. Ez a tanulói (ideális esetben) pozitív hozzáállás a másik kiegészítő tényezője a kognitív nyelvtanítási elméletnek, kiváló eszközöket ad a kezünkbe a motiváció kialakítására és fenntartására, nélküle – tudjuk nagyon jól –, sikeres nyelvtanulásról aligha beszélhetünk.

A századforduló idegennyelv-tanítását a kommunikatív nyelvtanítási irány jellemzi, kialakulásának első jelei már az 1970-es években is megfigyelhetők. (Az elnevezés eredetéről ld. Medgyes, 1995: 24–26.) És bár a 21. század eleji idegennyelv-tanításban az eddigi módszerek eklektikája figyelhető meg, a vezető szerep továbbra is a kommunikatív módszeré. A kommunikatív módszer nagy lendületet vett Wilkins munkáinak köszönhetően, de rajta kívül meg kell említenünk például Brumfit és Johnson (1979), Johnson és Morrow (1981), Littlewood (1981, 1984) nevét. Azonban Rivers és Temperley (1978), valamint Canale és Swain (1980, 1983) nevét sem hagyhatjuk ki, hozzájuk a kommunikatív kompetenciamodellek fűződnek, bár maga a fogalom meghonosítása az antropológus Hymes nevéhez köthető (Hymes, 1972; Medgyes, 1995). A kommunikatív nyelvtanulás minden készség fejlesztését egyformán fontosnak tartja (Bárdos, 1984). Azt, hogy melyik készség fejlesztése milyen hangsúlyt kap, több tényező befolyásolja. A kommunikatív nyelvtanítást vélhetően jól jellemzik azok a szemléletváltást mutató fogalmak, amelyekre Medgyes (1995) felhívja a figyelmet, így többek között a nyelvtanhasználat – nyelvhasználat, a jelentés többretegűsége, beszédszándékok, szövegelemzés, beszédhelyzetek, interakciók stb.

A kommunikatív nyelvtanításban nem csak a gondolkodásmód, a szemlélet változott, a tananyag feldolgozásának módjai is értelemszerűen mások, de a tanár és diák szerepe is módosult. Az ezt megelőző korokban a nyelvtanításban a nyelvtanáré volt az irányítás, a tanuló pedig az irányított volt (ld. behaviorista tanuláselméletek), a kommunikatív nyelvtanítás esetében a szerepek önállósodtak olyan értelemben, hogy a tanár egyfajta tanácsadóként, segítőként van jelen a tanulási folyamatban, a nyelvtanuló önállóan végzi munkáját. Ez asszociálja a 20. század eleji, az alaklélektan egyik szemléletére épülő ún.

belátásos tanulást, amelynek folyamatában a diákok például problémamegoldást célzó feladatokat kapnak, a „tanár mintegy tutor szerepet tölt be, megfigyel, segít, de nem oldja meg a problémát a diákok helyett” (Virág, 2013: 38). A kommunikatív nyelvtanítás során jellemzőek a párban és/vagy csoportban történő tevékenységek (legyünk őszinték, kreatív nyelvtanároknál ez bármikor előfordulhat nyelvtanítási módszertől/elmélettől vagy irányzattól függetlenül). A kommunikáció sikerességén van a hangsúly, ez azután maga után vonja az értékelési kritériumok módosulását, így a kiejtés pontossága helyett az anyanyelvi beszélő által még érthető, elfogadható kiejtés fogalma jelenik meg (Bárdos, 2002, 2005).

A régmúlt idők olvasás- és írástanítási technikái, eljárásai napjainkban is fellelhetők, függetlenül a korokon át a különböző felfogások és elméletek miatt lüktető előretörésüktől vagy éppen háttérbe húzódásuktól. Nemkülönben lényeges, hogy az egykoron alkalmazott egyes idegennyelv-tanítási megoldások létjogosultságát a 20. században nagy fejlődésnek indult nyelvészeti, pszichológiai és egyéb kutatások is – a technikai fejlődésnek köszönhetően – alátámasztani látszanak, miközben kifejtik hatásukat a nyelvpedagógiára. „Ahogyan Kelly (1969) is rámutatott, az évek hosszú során át az idegennyelv-tanítást nagymértékben befolyásolták a nyelvészeti és pszichológiai iskolák és megközelítései” (Stansfield, 1985: 127).

Láthatjuk tehát, hogy a 19. század előtt az olvasás alapvetően a betűfelismerésre épülő silabizálás volt, majd a kiejtés gyakorlását szolgálta. Comeniusnál a tanári bemutató olvasás utáni hangzó olvasásról beszéltünk. Az írás esetében a másolás, majd a körülírás (azaz az eredeti szónoklatok átírása) jelent meg először, ezt követte a reneszánszban megújuló antik szónoklatok átírása versben vagy prózában.

Az első kanonizált nyelvpedagógiai (nyelvtani-fordítói) módszer megjelenésétől az olvasás és az írás mint nyelvi készség az idegennyelv-tanításban a különböző módszerekben eltérő mértékben volt jelen. Az olvasás és az írás jelentős szerepű volt a nyelvtani-fordítói módszerben. Amennyiben az alapvető nyelvi készségek együttes előfordulását tekintjük, ezek legnagyobb arányban az audiolingvális, az audiovizuális és a kommunikatív módszert jellemezték, azon belül azonban az olvasás és az írás használatának mértéke nagy eltéréseket mutatott (Bárdos, 2005).

2.2 Elméleti háttér

A nyelv és a nyelvek, az anyanyelv elsajátítása, működése mindig is érdekelte a kutatókat. Az ember az egyetlen faj az evolúció során, amely nyelvi rendszerek sokféleségét hozta létre. Az agykutatások, valamint a képalkotós technikák megjelenésével egyre többet tudunk a nyelvtudás mögötti agyi mechanizmusokról. Eleinte a fő figyelem alapvetően az agyi károsodást szenvedett páciensekre korlátozódott, bár emellett már a kezdetben zajlottak kutatások annak a megállapításnak köszönhetően, hogy egy ép elméjű és hallású, megfelelő nyelvi környezetben növekedő újszülött bármilyen nyelv elsajátítására képes. Az évek során az anyanyelvi agyi funkciókat vizsgáló kutatásokban a második/idegen nyelv is csatlakozott a kutatott témákhoz, így az idegennyelv-tanulás folyamatáról, az anyanyelvnek ez utóbbira gyakorolt hatásáról, a nyelvműködés részfolyamatairól, a nyelvi készségek működéséről és a hozzá szükséges további agyi mechanizmusokról, kognitív képességekről és készségekről, és még sorolhatnánk, számos információval rendelkezünk. Röviden megfogalmazva: a nyelv agyi reprezentációjáról mára már számos munka látott napvilágot.

A nyelv összetett jellegéből adódóan sokféle szempontból és számos kérdés megvilágítása érdekében vizsgálhatjuk magát a nyelvet vagy az adott nyelvi jelenséget. A megközelítések értelemszerűen mindig a kutatás céljától, a kutatás kérdéseitől függenek. Kutatásom egyértelműen a magyar mint idegen nyelv tanítására fókuszál, azon belül is a nyelvi készségek közül az olvasás- és íráskészség kialakításának, fejlesztésének nyelvpedagógiai keretét igyekszik megfogalmazni, ezért támaszkodom az eddigi pszicholingvisztikai, idegnyelvészeti stb. kutatások eredményeire is.

E rész tárgyalása előtt azonban szeretném megjegyezni, hogy a dolgozatnak nem célja a különböző jelenségek alábbiakban következő bemutatásakor teljes és maradéktalan leírása. Az idegtudományi szakirodalomból is csak egyes részek kerültek be, azok, amelyekre alapozni tudom az olvasás- és írástanítás egy lehetséges nyelvpedagógiai megoldását, ill. eljárásait, technikáit, és nem állítom, hogy a dolgozatban megjelenő adott jelenség idegtudományi hátterének teljes ismeretével rendelkezem.

2.2.1. Idegennyelv-elsajátítás vagy idegennyelv-tanulás?

Magának a fogalomnak a használata mögött meghúzódik egy adott felfogás arról, hogyan is kerül az idegen nyelv ismerete a birtokunkba. Krashen (1982: 10–11; 2013: 1; Bárdos,

2005: 116–117; Hegedűs, 2012: 43) szerint a két lehetséges útja ennek: az elsajátítás és a tanulás.

Az előbbi Krashen azonos, de legalábbis hasonló folyamatnak tekinti még felnőtt nyelvtanulók esetében is azzal, ahogyan anyanyelvét a gyermek elsajátítja (innen az elnevezés), hiszen azt egy tudatalatti folyamat révén teszi, azaz nincs tudatában annak, hogy az anyanyelvet tanulja, hanem egyszerűen kommunikációra használja. Ilyen kifejezéseket szoktunk használni ennek bemutatására – írja Krashen (1982: 10) –, mint „jónak tűnik” (feel right), „helyesen hangzik” (sound right), azaz amikor a szabály nem jelenik meg explicit módon a helyesség eldöntésére. Kovács (2014) szerint Krashen nyelvészeti megállapítások (értsd Chomsky elméletei) alapján jut erre a nézőpontra.

Az angol nyelvű szakirodalomban azonban e két fogalmat – hasonlóan az idegen és a második nyelv fogalmához – szintén számos szerző egymás szinonimáiként használja (*language learning, language acquisition*), illetve egyes magyar kutatóknál is tapasztalhatjuk ezt (így Kovács, aki idegennyelv-elsajátításról beszél, 2014). A dolgozatban az idegennyelv-tanulás szót részesítem előnyben, függetlenül attól, hogy bizonyos nyelvi jelenségek működése mögött éppen implicit tudás húzódik-e meg vagy sem.

E fogalomhasználat kettősségének oka vélhetően a 20. század közepe után bekövetkezett nagy váltás – Virág szavával élve „hangsúlyeltolódás” (Virág, 2013: 33) –, amikor is a behaviorizmus mint az addigi nyugati pszichológiatudomány meghatározó paradigmája mellett kezdtek megjelenni és megerősödni a század 60-70-es éveiben a kognitív pszichológiai kutatások (Kovács, 2014).

A behaviorista tanuláselméletekben a tanulás nem egyéb, mint az inger–válasz–megerősítés folyamata. „A tudást elemeire bontja, és ezeket izolált egységekként az azonnali visszacsatolás módszerével igyekszik minél alaposabb ténytudássá és elsajátított (kondicionált) viselkedési normákká alakítani [...] A tanár a tanulási folyamat nagy tekintélyű irányítója, a rendszer működtetője, aki gondoskodik a megfelelő bemenetről (input) és értékeli a tanulói teljesítményt” (Spiczéné, 2016: 10–11).

Ezzel szemben a kognitív tanuláselméletben a hangsúly eltolódik, és a tanulás célja a ténytudásról a procedurális tudásra, ill. az ahhoz tartozó/szükséges készségek, részkészségek, rutinok kialakítására tevődik át. Látni fogjuk, hogy számos szerző hivatkozik arra, hogy a tanulás folyamatában a képességek a tanulási helyzet átlátására épülve szervezik az új ismereteket tudássá.

2.2.2. Implicit és explicit tudás

A 20. század második felében megjelenő kognitív tanuláselméletben tehát a tanulás mögött meghúzódó mentális tevékenységre tevődött át a hangsúly.

Itt annyit meg kell jegyeznünk, hogy „A kognitív tanuláselmélet gyökerei jóval a kognitív forradalom előtt, a 20. század elején keresendők, és főként az alaklélektan képviselői (Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin), valamint Piaget és Bruner munkásságához köthetők” (Virág, 2013: 34). A kognitív folyamatok, azon belül is a tanulási mechanizmusok ismerete hozzájárul a hatékonyabb tanulási-tanítási stratégiák, eljárások kidolgozásához és alkalmazásához. Több kutató is felhívja a figyelmet a kutatók és a nyelvpedagógusok közötti (szorosabb) együttműködés szükségességére az eredményesebb nyelvtanítási megoldások kidolgozása érdekében. Dehaene kifejti, hogy a nyelvtanárok eszköztárának kibővítése a nyelvre, az agyi plaszticitásra és a tudás folyamatára vonatkozó idegtudományi kutatások eredményeivel az osztálytermi megoldások során sikeresebb pedagógiai eljárásokhoz vezethet, és egyik írásában így fogalmaz: „Elszomorító, hogy a tanárok még ma is többet tudnak az autójuk működéséről, mint a tanítványaik agyi folyamatairól” (Dehaene, 2011: 20). Nem ő az egyetlen, aki a kutatók és a nyelvtanárok együttműködését sürgeti (pl. Netten, Germain, 2012; Koyama, 2013; Garcia-Debanc, Fayol, 2013). Nagy eleink közül többen kiváló munkákat és nyelvtanítási megoldásokat használtak az ilyen jellegű kutatások és eredményeik ismerete nélkül. Ezzel természetesen nem megkérdőjelezni szeretném a modern kutatások nyelvpedagógiai hasznosságát, inkább arra utalok, hogy egy nyelvtanár attól még lehet kiváló a munkájában, ha esetleg éppen nem ismeri részleteiben ezeket az eredményeket, de pedagógiai és/vagy egyéb adottságai révén „ráérez” a sikeres megoldásokra. Mivel ez utóbbi előfordulása azonban nem garantálható, célszerű a tudományos kutatások eredményeire alapoznunk.

A kognitív képességek közül a dolgozatban alapvetően az emlékezettel foglalkozunk, mégpedig azért, mert „a nyelvi működést leginkább meghatározó **nem nyelvi** kognitív rendszerek [kiemelés tőlem] az emlékezeti rendszerek” (Németh, 2006: 11). A memória az agynak az a képessége, amellyel raktározza és visszaidézi az információkat (Horváth, 2001, idézi Gósy, 2005: 60). Neurológiai szempontból úgy szokták meghatározni a szakemberek, hogy amíg egy múltbéli eseményt a tanulás körülményeivel együtt idézünk fel, az az emlékezet, amikor pedig e körülmények nem jelennek meg, már tudásról beszélünk. (Ilyen értelemben tehát a dolgozatban előfordulhat a tudás és az emlékezet szinonimaként történő használata, ha az adott résztéma tárgyalása szempontjából nem lényeges a különbségtétel.)

Az ismétlődések során alakul ki az emléknyom, az emlékezeti reprezentáció (engram), amelyet a bevéssődés mértékétől függően a későbbiekben felidézhetünk, ugyanakkor a felidézést más tényezők is befolyásolják, mint például az ún. kódolás-specifikusság. Ez azt jelenti, hogy „az előhívásnál csak azok a hívóingerek segítik a felidézést, amelyek specifikusan a tanulási epizód alatt kapcsolódtak össze a célingerekkel” (Csépe, Győri, Ragó, 2007: 163). Az emléknyomokat többféle módon is előhívhatjuk. Az emlékezeti teljesítmény szempontjából fontos tehát, hogy a kódolási és előhívási helyzetek hasonlóak legyenek. Kiemelendő a Tulving által kognitív környezeti hatásnak nevezett jelenség, amely szerint az engram „nemcsak az adott szó ortográfiai, lexikális, szemantikai jegyeit fogja tartalmazni, hanem a teljes tanulási epizód kontextuális jegyeit is” (Tulving, 1983, idézi Csépe, Győri, Ragó, 2007: 165), azaz valamihez köti. Az a valami egyéntől függ, gyakorlatilag bármi lehet, ami a tanulási szituációban előfordul. (Mindössze példaként hadd említsem meg, jómagam arra emlékeztem, hogy például az adott szóval melyik szövegben, melyik nyelvkönyvben találkoztam, vagy arra, hogy az angol igeidők gyakorlásakor minden angolkönyv melletttem hevert, annyira bonyolultnak tűnt.)

Az emlékezeti rendszereket a tárolás időtartama szerint hosszú (mentális lexikon, szemantika, sémák) és rövid távú (munkamemória) memóriára szoktuk osztani. A hosszú távú memórián belül beszélünk explicit vagy más néven deklaratív emlékezetről/tudásról, valamint implicit vagy procedurális tudásról (a két fogalompár kialakulásáról ld. Ivády, 2007a). Amennyiben a nyelvi feldolgozást tekintjük, a deklaratív memóriát – Gósy (2005) szavaival élve – „megtartó” emlékezésnek is nevezhetjük, ui. képesek vagyunk ott huzamos ideig állandó formában tárolni a kész nyelvi egységeket, információkat (pl. szavak), azaz „tudni, mit”. Ezzel szemben a procedurális memória, ahogy a neve is mutatja, inkább egyfajta „kivitelező” emlékezet, mivel olyan szabályokat tárol, amelyek az adott tevékenységek, agyi folyamatok végrehajtását szervezik (Gósy, 2005: 64), azaz „tudni, hogyan” (Ivády, 2007a). A deklaratív memória a tudatossághoz, az implicit a tudatosság hiányához, automatizált cselekvésekhez köthető. „Amikor a procedurális (azaz nem deklaratív) emlékezetről esik szó, a hangsúly a készségszerű műveleteken van, legyenek azok elemibb vagy magasabb szintű kognitív műveletek, amelyek végzéséhez – automatizált voltuk miatt – nem szükséges az emlékezés szándéka, ezért megfelelnek az implicit besorolásnak” (Csépe, Győri, Ragó, 2007: 210–211). E két memória nem egymással versenyezve, hanem szoros együttműködésben biztosítja a nyelvi és beszédfolyamatok megfelelő végrehajtását, legyen szó anyanyelvről vagy éppen idegen nyelvről. Azaz „a nyelvi folyamatok elkülöníthetők aszerint, hogy automatikusak vagy tudatos erőfeszítést igényelnek, más szavakkal, implicit vagy explicit

nyelvi folyamatokról van-e szó” (Németh, 2006: 13). Megkülönböztetünk az emlékezeten belül implicit és explicit rendszereket. Németh többek között azt vizsgálja, hogy milyen érintkezési pontok működnek a nyelvi és az emlékezeti rendszerek között (pl. a nyelvi megértés, a szintaktikai feldolgozás stb.); kutatási eredményeinek egyes részleteire utalunk a későbbiekben.

Az emlékezeten belüli implicit és explicit rendszereken kívül beszélhetünk implicit előhívásról (amikor nem szükséges a tanulási helyzetre való visszaemlékezés) és implicit tanulásról (amikor úgy tanulunk meg szabályokat és összefüggéseket, hogy annak nem vagyunk tudatában). Az explicit és implicit megkülönböztetés tehát tanulási folyamatokra is vonatkoztatható (Baddeley, 2009: 79–85).

Egyes nyelvpedagógiai módszereknél hol az explicit, hol az implicit tanulás kapott nagyobb hangsúlyt: a nyelvtani-fordítói módszer esetében az előbbit, míg a kommunikatív központú idegennyelv-oktatás az implicit tanulást részesítette előnyben. Az a kérdés, hogy az idegennyelv-tanulás mely szakaszában és a nyelvi rendszer, a nyelvi jelenségek melyikénél lehet gyorsabb és hatékonyabb eredményt elérni egyik- vagy másíkfajta tanulással, még napjainkban is az idegen nyelvi kognitív kutatások egyik alapvető témáját adja. Mindemellett az implicit/explicit tanulás kapcsán felmerül még a nyelvtanuló életkorának a kérdése is.

Számos kutatást végeztek a kísérleti pszichológiában az idegen nyelvi explicit és implicit tanulási folyamattal kapcsolatban (ld. erről Ivády, 2007b), bár nem született egyértelmű eredmény arra vonatkozólag, hogy a tanulás mely szakasza köthető egyik vagy másik tanulási formához. „A laboratóriumi kísérletek és a csekély számú osztálytermi kutatás egyöntetűen a szabályok tudatosításával járó jelentős előnyökre utalnak” (Kovács, 2014: 620), hasonlóan vélekednek más kutatók is, akik szerint az anyanyelv-elsajátításban a procedurális tudásnak jut nagyobb szerep, az idegennyelv-tanulásban pedig a deklaratív tudás kap nagyobb hangsúlyt (Clahsen és Felser, 2006). Látszik tehát, hogy az eredmények pontosítása, véglegesítése érdekében további kutatások szükségesek.

Az explicit/implicit tanulás idegrendszeri hátterével foglalkozó kutatások – miután eltérő álláspontok születtek az implicit tanulás gyermek- és felnőttkori hatékonyságáról – már egyértelműen kimutatták, hogy 12 éves kortól gyengül az implicit tanulás. Szem előtt kell tehát tartanunk azt a tényt, hogy az implicit vagy procedurális tudás alkalmazhatósága az adott egyén korának előrehaladtával változik, azaz nem lehet akármelyik életkorban csak az implicit tudásra számítani (Ellis, 2005). Hozzáteszem, nem is kell. Ez az anyanyelv-elsajátításnál természetes, tudatosság nélküli folyamatot jelent még gyermekkorban, azonban idegennyelv-tanulás esetében a felnőtt korú nyelvtanulónál már az explicit módú nyelvtanulás

lehetséges inkább, ha kisebb eredménnyel jár is (Ellis, 2008; Robinson, 2001; idézi Kivistő-de-Suza, 2015: 16; Skehan, 1998), de nincs kizárva az implicit sem.

1. táblázat: A procedurális és deklaratív tudás különbségei (Kivistő-de-Suza, 2015: 19)

Tényező	Procedurális (implicit)	Deklaratív (explicit)
Elhelyezkedés	neocortex	hippocampus
Hozzáférés	automatizált és gyors	ellenőrzött és lassúbb
Tudástípus	intuitív	enciklopédikus
Verbalizálhatóság	nem	igen, eltérő fokban
Tudatosság	tudattalan	tudatos
Elsajátítási sorrend	1	2
Életkorfüggőség	igen	nem
Egyéni különbségek hatása	nem	igen
Tesztelés	végrehajtás során	a Mit tudok? kérdés megválaszolása*

*Ez a méréstípus a kutatásokban elterjedt ugyan, de nem minden esetben könnyen verbalizálható, hogy mit tudunk.

A két fajta tudás egymás közötti „átjárhatóságának”, interferenciájának kérdésével részletesen ugyan nem foglalkozunk, annyit azonban érdemes megjegyezni, hogy erről először Krashennek jelent meg feltételezése. Krashen (1982, 2009) idegennyelv-elsajátítására és használatára vonatkozó elmélete több – a magyar nyelvpedagógiában meghonosodott kifejezéssel – hipotézisből áll, amelyek közül az egyik az idegennyelv-elsajátítás és idegennyelv-tanulás. E dichotómia arra épül, hogy az anyanyelv-elsajátításhoz hasonló, tudat alatt működő folyamatok az idegen nyelvek esetében is megfigyelhetők, azaz rendelkezésünkre áll egy automatikusan működő, „elsajátított” és egy „tanult” rendszer. Így, többek között, amikor az interakcióban maga a természetes kommunikáció, és nem a forma áll figyelmünk középpontjában, az elsajátított rendszer lép működésbe. Ezzel szemben a másik, a „tanult” rendszer a tudatosságot hangsúlyozza, azaz intézményes és tudatos tanulás eredményeképpen elért tudatos ismeretekről beszélünk, mint például a nyelvtani szabályok ismerete.

A kutatók tábora megoszlik abban a kérdésben, hogy van-e átjárhatóság az explicit és implicit tanulás között, és ha van, az milyen irányú és milyen mértékű (ld. Ellis, 1994; McLaughlin, 1987; Bialystok, 1978; Sharewood-Smith, 2004, idézi Ivády, 2007b; Ellis, 2004, 2006, idézi Kivistő-de-Suza, 2015; Németh, 2006; Kovács, 2014). Hogy miről is van szó a

gyakorlatban, egy egyszerű példán illusztrálom. Az eltérő véleményektől függetlenül abban egyetérthetünk, hogy amikor idegen nyelvet kezdünk tanulni, első lépésben tapasztaljuk, észrevesszük, hogy annak hangzása eltérő a mi anyanyelvünkétől (tudatosság). Persze már az első foglalkozások alkalmával – ez a második lépés – „beszélünk” az idegen nyelven, legalábbis bizonyos hangokat, szavakat elismételünk, akár mondatokat is képesek vagyunk már elmondani, mégsem fogjuk verbalizálni, hogy pl. ezt és ezt a hangot most ilyen és ilyen nyelvállásban ejtjük ki. Azaz egy viszonylagos átjárást lehetővé tévő elméletet elfogadhatónak kell tartatunk. Hogy ennek az átjárhatóságnak milyen az iránya (explicit → implicit vagy fordítva), bár adott ponton szükséges lehet, mégis eltávolítana azoknak a nyelvpedagógiai alkalmazási lehetőségeknek a feltárásától, amelyek a dolgozat célját képezik, így nem foglalkozunk e kérdéskör további részletezésével.

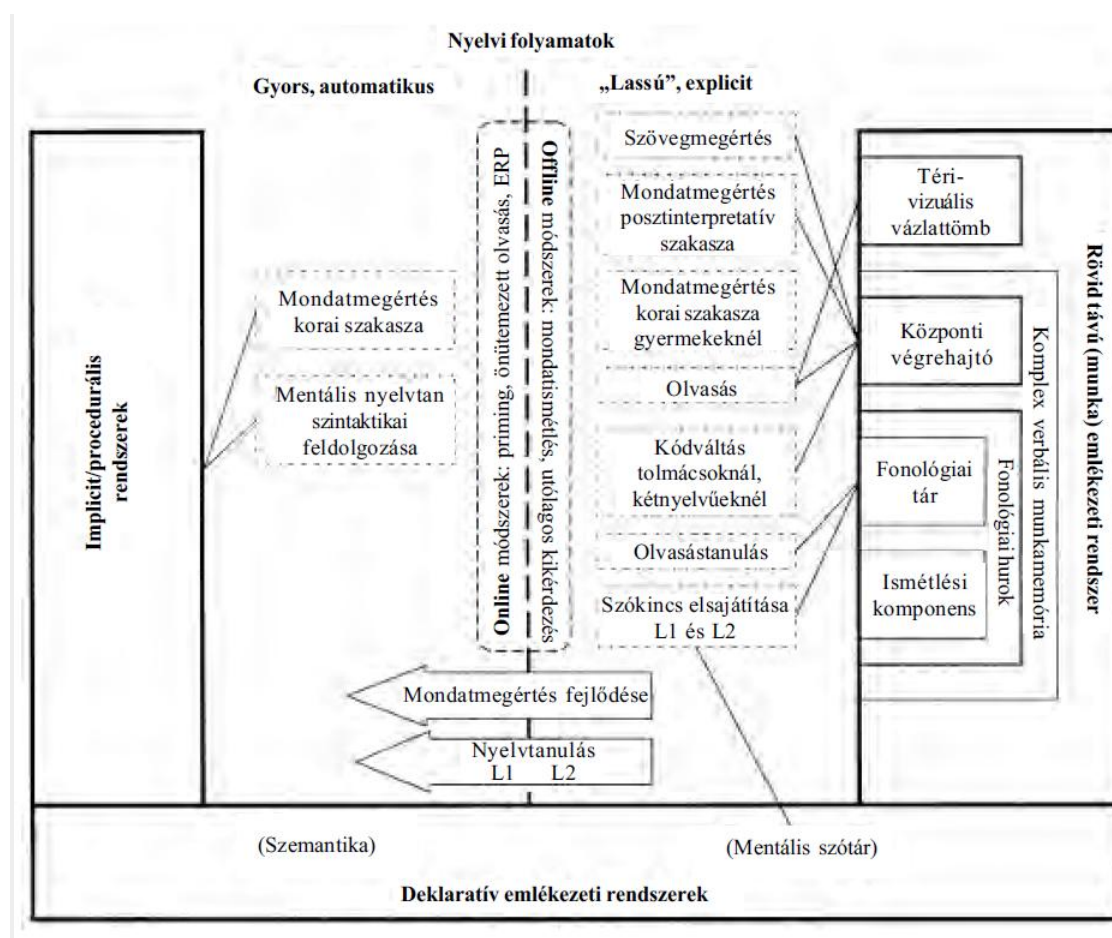
2.2.3. A fonológiai hurok

A hosszú távú memórián túl meg kell említenünk a rövid távú memóriát, a munkamemóriát is, hiszen alapvető kapcsolatban áll a nyelvtanulással. A rövid távú vagy munkamemóriát a 20. század 60-70-es éveiben mintegy passzív, korlátozott egységként tételezték (Atkinson, Shiffrin, 1968, 1971; Murdock, 1974; Németh, 2006; Baddeley, Eysenck, Anderson, 2009, 2010), amely révén hozzáférést kapunk a hosszú távú memóriához. A későbbiekben a századforduló idején a munkamemória már többkomponensű, aktív, dinamikus egységként jelent meg az elméletekben, ez az egység már nemcsak az információ tárolására szolgál, hanem bizonyos műveleteket is végrehajt (Baddeley, Hitch, 1974; Baddeley, 2010; Németh, 2006). Az ilyen jellegű kutatások nyomán jelent meg a fonológiai hurok fogalma, amely nem egyéb, mint a munkamemóriának egy alegysége. Ez az alegység felel a fonológiai, beszédalapú információk időleges tárolásáért. A fonológiai hurok a hallott anyag rövid idejű belső artikulációs ismételtetését biztosítja, és ez nagy jelentőséggel bír az idegennyelv-tanulásban (Németh, 2006; Csépe, Győri, Ragó, 2007; Tanczos, 2014). Miben is van szerepe? A nyelvelsajátításban, a szótanulásban, de meghatározó tényező a második nyelv tanulásában is, valamint befolyásolja az olvasástanulást is (Baddeley, Gathercole, Papagno, 1998; Baddeley, 2001; Racsmány, 2004; Németh, Racsmány, Kónya, Pléh, 2001, idézi Németh, 2006: 22).

Maga a fonológiai hurok további két egységre osztható: a fonológiai tárra és az artikulációs hurokra. Az előbbi a verbális információ néhány másodpercig történő megtartásáért felelős, míg az artikulációs hurok feladata a fonológiai tárba került verbális

információ frissítése, hiszen a frissítés gyorsasága hozzájárul az emlékezeti terjedelem bővüléséhez. Az artikulációs hurokban zajló ún. kontrollfolyamatok képesek az írott információ fonológiai kóddá alakítására. Éppen ezért van szerepe a hangos olvasásnak és a szubvokalizációnak (pl. tollbamondáskor, amikor ismételtjük magunkban a leírandó szövegrészt), hiszen a fonológiai tár hangzás alapján tárolja az információt.

A könnyebb átláthatóság érdekében idézem Németh (2006) összefoglaló ábráját (4. ábra) az emlékezeti és a nyelvi folyamatok kapcsolatáról, az implicit/explicit megkülönböztetésről, a munkamemóriáról, a fonológiai hurokról:



4. ábra: Az emlékezeti és a nyelvi folyamatok kapcsolatának összefoglaló ábrája (Németh, 2006: 132)

Németh rávilágított arra, hogy „amíg a nyelvi folyamatok nem készségszintűek, addig a munkamemóriának jelentős szerepe van [...]” (Németh, 2006: 132). A munkamemóriának ez az ilyen formán kiemelt szerepe az anyanyelv-elsajátítási és az idegennyelv-tanulási folyamatra egyaránt érvényes. Gyermekeknél például inkább a munkamemóriára hárul a mondatmegértés korai szakasza, míg felnőttek esetében inkább a procedurális rendszer felel

érte. Felnőtteknél a munkamemória szerepe kizárólag hosszabb és szintaktikailag komplexebb összetételű mondatok esetén figyelhető meg. Azonban nemcsak az életkor, hanem a nyelvi feldolgozás szempontjából is van különbség a munkamemóriát illetően: „Az alap vagy normál mondatok esetében elsősorban a fonológiai hurok hatása mutatható ki, [...] összetettebb mondatok esetén az ún. komplex munkamemória-hatás, azaz a fonológiai hurok és központi végrehajtó együttes hatása feltételezhető” (Németh, 2006: 64). Németh azt is vizsgálta, mivel hozható összefüggésbe a szókincs bővülése és az olvasástanulás. Arra az eredményre jutott, hogy ebben egyértelmű szerepet a fonológiai hurok játszik. A fonológiai hurok fejlődését szintén számos tényező befolyásolja, erre később röviden kitérek. A szövegmegértés és az emlékezet összefüggéseit vizsgálva, egyes eddigi kutatások rámutattak, hogy a szövegmegértés háttérében a komplex verbális munkamemória állhat, azaz a központi végrehajtó és a fonológiai hurok együttesen, nem csak az egyik vagy a másik komponens (Németh, 2006: 72).

Németh az idézett munkájában külön részt (Németh, 2006: 22–26) szentel a fonológiai hurok és a nyelvtanulás közötti kapcsolatnak. Abból kiderül, hogy a fonológiai hurok – amely több nyelvi folyamatot is befolyásol – kapacitása egyénenként változó. Ez vélhetően összefügg azokkal a tényezőkkel, amelyek a fonológiai hurok fejlődését befolyásolják; íme, ezek közül néhány:

- Perceptuális elemzés: a beszédhangok (anyanyelv esetében korai) perceptuális feldolgozása szükséges a fonológiai emlékenyom kialakulásához, vélhetően ez szükséges az idegen nyelv hangzóállományának, ill. fonémáinak elsajátításához is.
- Fonológiai tár: az imént említett fonológiai emlékenyomok a fonológiai tárban tárolódnak. (A fonológiai tár a munkamemórián belüli fonológiai hurok egyik összetevője.) A fonológiai tár fejlettsége pedig többek között attól függ, hogy az ott tárolt emlékenyomok mennyi ideig maradnak aktívak, azaz az elhalványulás mértékétől.
- Szubvokális ismétlés: amikor magunkban ismételtetjük például tollbamondáskor a leírandó szövegrészt, ezáltal a fonológiai tárban az tovább megőrződik, miközben a gyakoribb ismétlések hozzájárulnak a fonológiai tár kapacitásának növekedéséhez.
- Előhívás: azt jelenti, hogy az egyén képes-e adott itemek, szavak elismétlésére, miközben azok sorrendjét is betartja.

Az idézett tényezők bemutatására azért került sor, mert nyelvtanárok részéről időnként tapasztalható „lenéző” hozzáállás ezekhez az alapvető részkészségekhez, pedig láttuk,

fontosak. Ezenkívül a fonológiai hurok fejlődését befolyásoló tényezőkre fent idézett néhány példa véleményem szerint a nyelvpedagógia nyelvére is lefordítható: beláthatjuk, hogy mennyire fontos szerep jut a tollbamondásnak, az adott típusú memóriajátékoknak és nem utolsósorban a célnyelvi hangzó inputnak. Akár az óra eleji „bemelegítés”-ben, akár a kevésbé koncentrált figyelem élénkítésére, de a hangulat javítására is kiválóan alkalmazhatók egy-egy „kevésbé komoly” feladat formájában.

Brown (1915, idézi Stansfield 1985) beszámol több olyan kísérletéről, amelyben bebizonyosodott a hosszú időn át tartó és napi rendszerességgű tollbamondás pozitív hatása az írás pontosságára, az íráskészség fejlődésére. Más kutatások a hallásértés fejlesztési lehetőségét látják benne, de erről majd a tollbamondás történetének rövid ismertetésében szólok az 2.2.7. pontban. Tény, hogy a tollbamondás hívei észrevették azt a kapcsolatot, amelyet kutatások, így Németh (2006) eredményei is immár igazoltak. A sikeres tollbamondás kapcsán felmerül a kérdés: annak (azaz a szöveg helyes leírásának) feltétele vagy folyománya a helyesírás? Az olvasáshoz és az íráshoz szükséges betű-hang/hang-betű, illetve graféma-fonéma/fonéma-graféma megfeleltetés fejlettsége a fonológiai tudatosság függvényében alakul. Azaz a kapcsolat kétirányú, így elfogadhatjuk, hogy a helyesírás sikerességéhez egyfelől hozzájárul az FT fejlesztése, másfelől annak fejlődése pozitívan visszahat a fonématudatosságra, ahogyan az olvasás esetében megvalósul. (Ld. lentebb a 2.2.4. pontot.)

A Németh által feltárt ismeretek egyben bizonyítékkul szolgálnak arra is, hogy az idegennyelv-tanításban kellő türelemre és következetes, többszöri ismételtetésre, gyakoroltatásra kell berendezkednünk az olvasás alapjainak, a mondatmegértésnek, azon belül a szintaktikai feldolgozásnak készségi szintjévé válásához. Gondoljunk csak arra, hogy egy magyar mondat megépítéséhez hányféle nyelvtani elemre és azok összefüggéseinek hányféle kifejezőmódjára van szükség! Ezek megértése nem könnyű feladat egy külföldi számára, különösen, ha hallásértésről van szó. Ezt a kérdőíves kutatás eredményei is alátámasztják.

2.2.4. Célnyelvi fonológiai tudatosság

Ezen a ponton utalok vissza a fentebb már megelölegezett kiejtés kérdésére. Mivel a fonológiai tár hangzás alapján tárolja az információt, nyilvánvaló a kiejtés kiemelt jelentősége itt is. Más szempontból ugyan, de a helyes kiejtés az egyik pillére az olvasás- és írástanításnak (Gósy, 2005). A kiejtés a beszédészleléstől vezet majd a szótagokkal és

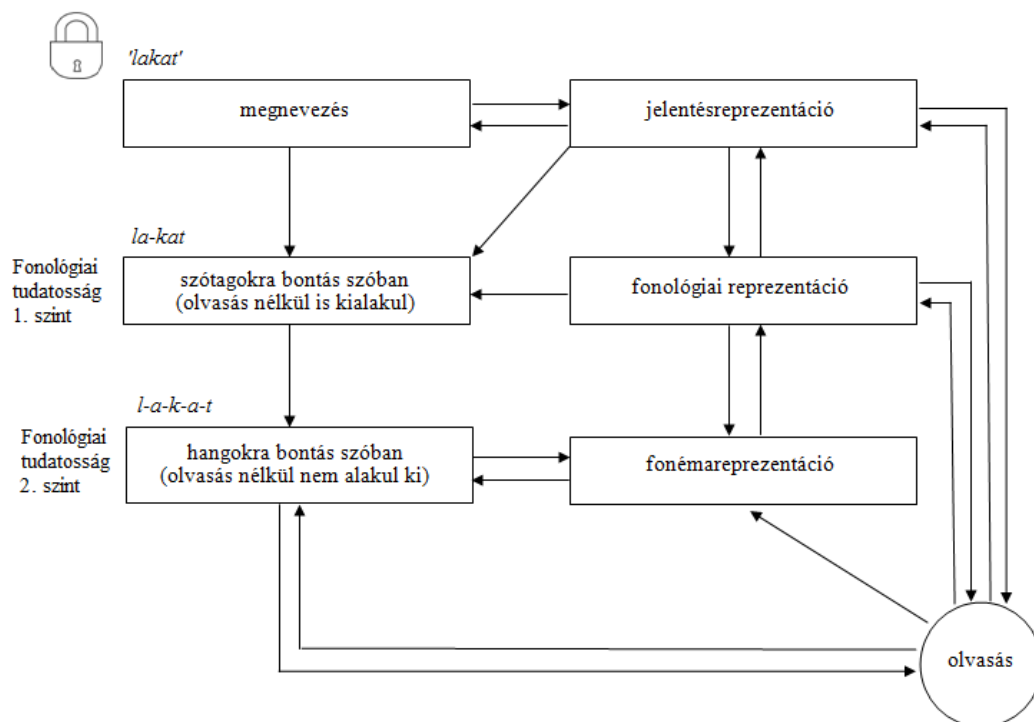
hangokkal való manipuláción keresztül az olvasástanításig. Magyar anyanyelvi szinten a beszédpercepció problémák számos esetben olvasási nehézség formájában is megjelenhetnek. „Az írott anyanyelv megtanulásának problémája szinte kivétel nélkül a beszédészlelésre és/vagy a megértési folyamat zavaraira [...] vezethető vissza” (Gósy, évszám nélkül: 5). A jelen kutatás a magyar mint idegen nyelv esetében is hasonló összefüggést tárt fel, amelynek a részleteiről a kutatási eredmények bemutatásakor szólok. A beszédészlelés, a beszédhangok megfelelő képzetének kialakítása az agyban pedig alapja lesz a megfelelő kiejtésnek. A kiejtés témáját a magyar mint idegen nyelv kapcsán részletesen feldolgozta Szende (2006).

A fonológiai tudatossággal alapvetően az anyanyelvi olvasászavarok kapcsán kezdtek a kutatók foglalkozni (Bradly és Bryant, 1983; Snowling, 2000; Liberman, 1989; Goswami, 1990, 1991, 2003; Csépe, 2006). Megállapították, hogy az olvasástanulás sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az olvasni tanuló személy képes-e „a szavak belső szerkezetéhez hozzáférni, azokat eltérő méretű egységekre, azaz szótagokra és hangzókra bontani” (Csépe, 2006: 107). A szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférés azonban két szinten történhet: az első és könnyebbnek bizonyuló szint a szakirodalom szerint az ún. szótagszint (az angol nyelvű szakirodalom ezt fonológiai szintnek nevezi), amely olvasástanítás nélkül is kialakul. A másik az ún. fonémaszint, amely azonban csak az olvasástanulás révén kezd fejlődni, és az olvasás és a fonológiai tudatosság (FT) kölcsönösen pozitívan hatnak egymásra (5. ábra). Ettől függetlenül az idegennyelv-tanulás, ill. -tanítás tematikájában léteznek vélemények az FT fejlesztésének szükségességéről vagy éppen ellenkezőleg, annak fölösleges voltáról, hiszen így is, úgy is automatikusan kialakul. Amennyiben azonban a fonológiai tudatosságot a fentiek alapján gyűjtőfogalomnak tekintjük, és figyelembe vesszük, hogy az FT és az olvasáskészség fejlődése egymásra pozitív hatást gyakorolnak, akkor logikusnak tűnik, hogy foglalkoznunk kell az FT, azon belül pedig mindkét szintjének, a szótagszintnek és a fonématudatosságnak a fejlesztésével is. Az időközben zajló kutatások alapján bizonyosnak tűnik, hogy a fonológiai tudatosság nyelvspecifikus (Jordanidis, 2015). Napjainkban egyelőre még csak elvétve találkozhatunk olyan munkákkal, amelyek a célnyelvi fonológiai tudatosságot vizsgálják (erről részletesen ld. Kivistő-de-Suza, 2015), különösen a magyar mint idegen nyelv kapcsán (Vincze, 2014a, 2014b).

A fonológiai tudatosság az ún. metanyelvi tudatosságnak egyik alkotó eleme. A metanyelvi azt jelenti, hogy képesek vagyunk a nyelvet mintegy kívülről szemlélni, azt objektumként vizsgálni, és különböző műveleteket vagyunk képesek végezni rajta és vele. A

fonológiai tudatosságnak a fentiek értelmében tehát a pszichológiai meghatározás szerint az alábbi jelentést tulajdonítom: „a fonológiai tudatosság a szótagokkal, beszédhangokkal kapcsolatos szándékos tevékenységben nyilvánul meg. Általa képesek vagyunk például szótagokat, hangokat kiemelni, elkülöníteni a hangsorból, más szótagokkal, hangokkal helyettesíteni, a szótagok, hangok sorrendjét megváltoztatni, egymásutánját újrendezni, különálló hangokból szavakat létrehozni” (Lőrík, évszám nélkül). Annak a ténynek, hogy a fonológiai tudatosság nyelvspecifikus, általam feltételezett nyelvpedagógiai következménye az, hogy a fonológiai tudatosságot fejleszteni kell a magyar mint idegen nyelv tanítása során. A fonológiai tudatosság két szintjéről ld. az 1.9. pontot. (Az anyanyelvnek a célnyelvi olvasásra gyakorolt hatásáról a 2.4. pontban szólok.)

Egy kutatásban egynyelvű, magyarul olvasni tanuló magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságát hasonlították össze olyan kétnyelvű magyar gyermekek fonológiai tudatosságával, akik először angol nyelven tanultak olvasni, habár domináns nyelvük a magyar volt (Jordanidisz, 2011). Az eredmények többek között arra mutattak rá, hogy az angol nyelven olvasni tanuló magyar–angol kétnyelvű gyerekeknél az olvasás nyelvéhez tartozó fonológiai tudatosság fejlettebb volt, mint az anyanyelvi fonológiai tudatosságé. Ez a fonológiai tudatosság és az olvasás közötti szoros kapcsolatra utal, és jelzi a célnyelvi FT fejlesztésének szükségességét.



5. ábra: A fonológiai tudatosság összefüggése az olvasással (Csépe, 2006: 109)

Éppen ezért a jelen dolgozatban többek között azt vizsgálom, hogyan befolyásolja a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség alakulását. Az eredményeket az empirikus kutatásról szóló részben mutatom be.

Fonológiai tudatosságról aligha beszélhetünk kiejtés nélkül. Hogyan is tudnánk szavakat hangokra bontani és a szavak belsejéhez hozzáférni, a szónál kisebb egységekkel feladatokat végezni, ha magukat a szavakat nem tudjuk beazonosítani és megfelelően kiejteni? Mindemellett az olvasás (és a megfelelő, még érthető beszédkésztség) egyik akadály a pontatlan kiejtés, az artikulációs hiba. Megjegyzem, nem véletlenül szerepelt a MID-tanári kérdőívekben az egyik leggyakrabban előforduló válaszként éppen a kiejtés tanítása a MID-tanítás nehézségei között. Ez implikálja – különösen a nyelvtanulás kezdetén – az intenzív, rendszeres célnyelvi *hangzó* input mennyiségének szükségességét („akusztikus fürdő”, Szűcs 2002: 84), a sok gyakorlást, ami bizony hosszú folyamat. A fentiek alapján azonban láthatjuk, hogy a rendszeres és intenzív, kellő mennyiségű célnyelvi hangzó input biztosításával elősegíthetjük a beszédészlelés fejlődését, a megfelelő hanghallást, ez pedig alapja a megfelelő artikulációs bázis kialakulásának. A kiejtés tanulása tehát kéz a kézben jár a beszédészleléssel és a fonológiai tudatosság kialakításával, fejlesztésével. Éppen ezért az egyértelműen szükséges hangzó anyag mellett szükséges, hogy a MID-tanárok tarsolyában sok olyan gyakorlat legyen, amelyeket be tudnak vetni a tanulás folyamatában az FT fejlesztésére, ami hozzájárul a kiejtéstanításhoz is, miközben játékos, érdekes feladatokkal teszi az óra menetét könnyedebbé. Megéri a szükséges időt és energiát ráfordítani, a kutatás ezt is jól példázza.

2.2.5. A neuronális újrahaznosítás modellje

Az olvasás- és íráskészség kapcsán külön szólnunk kell Stanislas Dehaene kulturális újraciklálási modelljéről (recycling theory: Dehaene, Cohen, 2007, 2009; Chen, 2009; Pléh, 2011; Csépe, 2013), amely a magyar szakirodalomban neuronális újrahaznosítás néven is ismert (Csépe, 2006), de előfordul az újravverbuválás megnevezés is (Pléh, 2011).

Ennek értelmében a tanulási folyamatok közben az emberi agy „előnyökhöz jut” az evolúció következtében már kialakult, meglévő agyi kapacitások révén (vö. Dehaene, 2011). De mi is az olvasás? – teszi fel a kérdést Dehaene tanulmányában. Az olvasás egy olyan kognitív folyamat, amely a látás révén juttat el bennünket a beszélt nyelv megértéséhez. Az írás mint kódrendszer segít abban, hogy a beszélt nyelvet vizuális formában megjelenítsük, majd az olvasás ennek a vizuális formának a feloldása, dekódolása. Azaz az olvasástanulás

révén az emberi agyban a vizuális forma és a nyelv között egy speciális kapcsolat alakul ki. Az írás mint kódrendszer egy alig néhány ezer éves kulturális találmány, a hozzá kapcsolódó olvasásnak – evolúciós értelemben – még nem létezhet génszintű szabályozása. Az evolúciótól örökölt agyi szerveződés kereteiben kell tehát az olvasás számára megfelelő „helyet”, neurális fülkét (Pléh, 2011: 904) találni, amely biztosítja megfelelő működését, nyilván az előtte ott lévő neurális hálózat hasonló működése vagy hasonló célú működése révén oly módon, hogy az eredeti hálózat erőforrásai egy részét már erre az új használatra tudja fordítani (Pléh, 2011: 904).

Tudjuk, hogy mire a csecsemők iskoláskorú gyermekek lesznek, a beszélt nyelv rendszere, szinte minden alrendszere (lexikai, morfológiai, prozódiai, szintaktikai és szemantikai) a „helyén van”, mindössze a vizuális megjelenési formákat kell megtanulniuk a gyermekeknek, hogy azokat a nyelvi rendszerhez tudják kapcsolni. A csecsemőknél a beszélt nyelvhez kapcsolódó neurális hálózati területek már kéthónapos korban aktiválódnak. Kutatások kimutatták az agyi hálózatokon belül a vizuálisszóforma-területek (VWFA – Visual Word Form Area) létezését (Dehaene, 2002, 2011; Csépe, 2006, 2013). Ez a terület Dehaene egy régebbi kutatásában egyfelől a vizuális jelek közül az írásra aktiválódott a legnagyobb mértékben más, a látás révén észlelhető jelekhez képest, mint pl. arcok, tárgyak rajzos ábrázolása. Másfelől a vizsgált személy által már ismert nyelvre jellemző írásmód esetében erősebb aktivációt mutatott, mint ismeretlen írásmódú inputnál. Sőt, kutatásaikban – nyolc héten át történő graféma-fonéma megfeleltetés gyakoroltatása révén – arra is választ kaptak, hogy ez a terület nemcsak gyermekkorban változhat, hanem a felnőttkori olvasástanulás is befolyásolja az agyban a vizuálisszóforma-területet, azaz megőrzi a plaszticitását annyira, hogy az olvasás ép hallású emberek esetén idősebb korban is megtanulható (Dehaene, 2011: 25).

A vizuálisszóforma-terület tulajdonságai közül azt említtem meg, amelynek további nyelvpedagógiai jelentősége van: ez az agyi terület a beszélt nyelvi formákat kiszolgáló agykérgi hálózatok közelségében található, ezekhez szoros kapcsolat köti. Gondoljunk csak arra, amikor az állandó, intenzív anyanyelvi hangzó input révén a gyerekeknek az iskolában már „csak” az írásképet kell a hangalakkal összekötni. Ez azt jelenti, hogy a beszédfeldolgozás és az olvasás többé-kevésbé hasonló neurális hálózatokra épül. (A kérdőíves kutatás elemzésekor látni fogjuk, hogy a legnagyobb nehézséget a MID-tanárok számára többek között a beszédértés mint készség fejlesztése okozza.)

Azért tartottam fontosnak kitérni e kutatási eredményekre, mert éppen a beszédértést tekinthetjük a további készségeket nagymértékben befolyásoló tényezőnek. Éppen ezért

meglepő, hogy a beszédértés „számos kutató szerint (Osada, 2004; Vondergrift, 2003, 2007, idézi Zöldi Kovács, 2009) a második nyelv oktatásában nincs megfelelően reprezentálva [...] Pedig bizonyított tény, hogy a hallás utáni értés fejlesztése jótékony hatást fejt ki a többi készség fejlesztésére is” (Zöldi Kovács, 2009: 6). A beszédértés és olvasáskészség kapcsolatáról részletesen a későbbiekben szólok.

A kulturális újraciklási elmélet értelmében az agy vélhetően a nem ábécés írásmódú anyanyelvi beszélőknél is a korábbiakhoz hasonlóan jár el, azaz „beférkőzik” egy neurális fülkébe, miközben az agyi plaszticitás lehetővé teszi az azon belüli nyelvspecifikus megoldásokat (Chen, Xue, Mei, Chen, Dong, 2009: 167).

A második vagy idegen nyelv tanulásának neurolingvisztikai alapjai napjainkban is a kutatások fontos területét képezik. A kétnyelvűekkel folytatott kutatások megállapították, hogy a második nyelv tanulásához az anyanyelv által már kialakított neurális mechanizmusok optimális lehetőséget biztosítanak, még oly eltérő nyelvek esetében is, mint a kínai vagy az angol (Nakada et al., 2001; Tan et al, 2003, idézi Chen, Xue, Mei, Chen, Dong, 2009: 165). A kutatók többsége hasonló véleményen van, különösen Dehaene újraciklási elméletének igazolását követően. Ugyanakkor találkozhatunk olyan álláspontokkal is, melyek szerint bizonyos eltérések mégis tapasztalhatók olyan esetekben, amikor az adott nyelven történő olvasási mechanizmusokat anyanyelven és idegen nyelven vizsgálták (ld. a 2.4. pontban).

2.2.6. Kritikus és szenzitív periódus

A kritikus periódus fogalma a pszicholingvisztikában Lenneberg nevéhez fűződik, és az életkornak a nyelvelsajátításhoz ideálisnak tartott szakaszát jelenti, amelynek a kezdete a gyermekben az anyanyelv-elsajátítás feltételeinek kialakulásához köthető (pl. a beszédszervek motoros kontrollja, az artikulációs bázis anyanyelvnek megfelelő működtetése stb.), és a végpontja a pubertáskori időszak, amikorra befejeződik az agy lateralizációja (Lenneberg, 1967, idézi Pléh, 2003). Amennyiben ebben az időszakban a gyermek izoláltan él, nem tanul meg beszélni. A Lenneberg könyvének megjelenését követő időszakban számos munka jelent meg a nyelvtanulás és az életkor összefüggéseiről, sőt a kritikus periódus elméletét az idegennyelv-tanulásra is kiterjesztették (Singleton és Lengyel, 1995; Singleton, 2001, 2004). Az anyanyelvi kritikus periódustól való megkülönböztetés érdekében a szenzitív periódus elnevezéssel is találkozni (pl. Oyama, 1976; Patkowsky, 1980). Ebben a kérdésben azonban megoszlanak a vélemények, egyesek szerint nem beszélhetünk kritikus (vagy szenzitív) periódusról az idegennyelv-tanulásban (Marinova-Todd, Marschall, Snow, 2000;

Sominé, 2011). Mások szerint igen (Nikolov, 2004), illetve hogy különbséget kell tenni abban a tekintetben, hogy a nyelv mely szegmensét vizsgáljuk (Johnson, Newport, 1989), mivel a kiejtés és a hangsúly elsajátításában (Oyama, 1976), valamint a szintaxis elsajátítási folyamatában (Patkowsky, 1980) vitathatatlan jelentőséggel bír a gyermekkorban elkezdett idegennyelv-tanulás. Ebben a kérdésben vélhetően az az álláspont a leginkább elfogadható, amelyik figyelembe veszi azon tényezők összességét, amelyek befolyásolják a nyelvtanulás folyamatát mind gyermek-, mind pedig felnőttkorban (pl. adottságok, kognitív képességek, motiváció, szociális háttér stb.), miközben elismeri, hogy a „csecsemőkorban már igen korán megjelennek a rendezett neurális térképek, és ezek a későbbi tanulást bizonyos irányba befolyásolják” (Pléh, 2011: 904).

2.2.7. A tollbamondás rövid története

A tollbamondás az egyik legrégebbi idegennyelv-tanítási és mérési technika. A középkor végéig többek között még a másolóhelyeken is diktálás alapján dolgoztak, azonban ennek a célja egyértelműen nem az idegennyelv-tanítás és -tanulás volt. Stansfield (1985) szerint azonban ettől függetlenül ez tekinthető az idegennyelv-tanulásban elterjedt tollbamondás eredetének. A diktálás hosszú időn keresztül az első kanonizált nyelvpedagógiai módszerhez, azaz a nyelvtani-fordító nyelvtanítási módszerhez kötődött. Elterjedésének egy másik oka az idegen nyelvű tankönyvek hiánya (16. sz.), ezért a megtanulandó tananyagot lediktálták a tanulóknak. A 19. század második felében tevékenykedő, a cselekedtető módszer híve, Gouin elutasította a tollbamondást mint idegennyelv-tanulási formát (Bárdos, 2005). Nemhogy a tollbamondást, de a természetes módszer követői még az írást és az olvasást is száműzték. Évtizedeknek kellett eltelniük, míg ismét megjelent a tollbamondás az idegennyelv-tanításban. Ettől kezdve mindig a különböző gondolkodású és módszerű nyelvtanárok vitáinak keresztüzében állt. (A direkt módszer szorgalmazta, Henry Sweet a „fonetikus diktálást” hasznosnak tartotta, napi gyakorisággal az IPA fonetikai ábécéje alapján; Brown (1915, idézi Stansfield) könyvének köszönhetően az USA-ban ismét megjelent a nyelvtanításban. Ugyanakkor a strukturalizmus és a behaviorizmus szellemében gondolkodók épp az ellentábort gyarapították. A diktálást alapvetően a II. világháborúig alkalmazták mind a nyelvtani-fordítói, mind a direkt módszer hívei. Az 1960-as években megjelenő audiolingvális módszer miatt azonban ismét a háttérbe szorult. A helyzet nem különösebben változott az audiovizuális és a kommunikatív módszerek esetében sem).

Az idegen nyelvi tudás tesztelésében is egyesek a használata ellen (Rivers, Brooks, Harris), mások a használata mellett voltak (Valette, Oller, idézi Stansfield, 1985). Számos vélemény szerint a tollbamondás kiváló eszköz a hallásértés és az általános nyelvismeret mérésére, a kognitív pszichológia fejlődésének hatására pedig megfogalmazódott, hogy a tollbamondás segít a hangok leírásában és még inkább a nyelvtani tudás előhívásában. Ez a gondolat a jelen kutatás eredményei szempontjából is kiemelt fontosságú.

Oller az 1970-es években több mint 50 kutatást végzett a tollbamondás témakörében. Az ő és Valette munkássága, valamint Cohen, aki már a pragmatika keretein belül értelmezte a diktálást (Stansfield, 1985), hozzájárultak ahhoz, hogy mind a nyelvórákon, mind az idegen nyelvi tesztelésben (különös tekintettel az angol mint idegen nyelvre) alkalmazzák a diktálást.

Érdekes kísérleteket végezni a tollbamondásról, a nyelvi készségekre gyakorolt hatásáról, illetve vizsgálható a használhatósága a különféle, a nyelvórától eltérő területeken is. Egyesek a hallásértés fejlesztésében és tesztelésében tapasztalt hasznosságáról írnak (Farhady, Jafarpoor, Birjandy, 1994; Celce-Murcia, 1996), de eszközként használható a hibaelemzéshez (Hemmati, 1990), sőt, Bowen, Madson és Hilferty (1985) még az írástanításhoz is javasolják, Moreley (1977; Kidd, 1992) pedig a nyelvtantanításhoz is kiváló eszköznek találja (a szerzőket idézi Kiany, Shiramiry, 2002).

2.2.8. Fonológiai tudatosság – diszlexia, kétnyelvűség kapcsolata az értekezésben

Tánczos (2006: 8–9., 2007: 335–36; 2009) és Gyarmathy (2009: 62) munkáiról explicit módon nem írok a disszertációban, mivel a tanulási zavarok és a nyelvtanulás, illetve a tanulási zavarok és a tehetség kapcsolatát vizsgálják. A disszertációban javasolt nyelvpedagógiai megoldások **nem tanulási zavarokkal küzdő** [kiemelés tőlem] nyelvtanulókat érintenek.

Annyit azonban érdemes megjegyezni, hogy a diszlexia és egyéb tanulási zavarok szemszögéből történő megközelítés a részképesség-zavarok következtében kialakuló *deficiteknek*, míg az általam alkalmazott megközelítés a jól működő nyelvi készségek *feltételeinek* tekinti az adott jelenségeket, azaz akár az egyik, akár a másik szemszögéből tekintjük is az olvasás- és írástanítás lényegét, ugyanarról beszélünk, csak más megközelítésben:

- verbális és vizuális memória (többször szerepel a disszertációban),
- fonológiai feldolgozás (a fonológiai tudatosság szerepe),

- auditív észlelés és diszkrimináció (a dolgozatban a fonológiai tudatosság tesztben szerepelnek ilyen jellegű feladatok),
- szintaktikai és grammatikai nehézségek (a tollbamondás szövegeiben előforduló tévesztések csoportosításakor érhetők tetten).

A fentebb említett szerzők – Gósyhoz hasonlóan – utalnak még a szerialitás jelenségére is. Ez nem került be a dolgozatba, hiszen ha működik, nincs teendő vele az egészséges MID-tanulóknál. A kínai anyanyelvű beszélők csoportjában – éppen a kutatáson belül tapasztalt leggyengébb olvasási és írásbeli eredmények miatt (ld. a 3.7. pontban) – azonban végeztem ilyen irányú felmérést, annak az eredményét idő hiányában nem állt módomban részleteiben feldolgozni. Annyi azonban a felmérés során már megállapítható volt, hogy az ő esetükben a gyengébb eredmény nem a szerialitás zavarával magyarázható, hiszen a felmérésben nem regisztráltam ilyen zavart. A szerialitás vizsgálatára alkalmas és más diagnosztikai eszközöknek az ismerete és használata fontos lehet a MID-tanítás során **akkor** [kiemelés tőlem], ha a MID-tanulónál feltűnően elhúzódó és/vagy kirívó elmaradások, nehézségek merülnek fel a vizsgált nyelvi készségek fejlődésében. A szerialitást és a már felsorolt deficitet vizsgáló eszközök diagnosztikai eszközként kiválóan használhatók, hasonlóan a fonológiai tudatossági vizsgálat feladattípusaihoz, amelyek a diagnosztikán kívül a fejlesztésben is megfelelőek lehetnek. A MID-tanulásban felmerülő nehézségek diagnosztikája és lehetséges fejlesztési módzatai azonban egy újabb disszertáció témáját adhatnák. (Kontra és Meixner szintén alapvetően a diszlexia és egyéb tanulási nehézségek jelenségeit vizsgálják, ezért nem szerepeltetem munkáikat a dolgozatban.)

Kormos munkája (2006) az anyanyelvi beszédprodukció és a második nyelv tanulásának kapcsolatát tárgyalja többek között lexikális, szintaktikai, fonológiai szempontból, majd a kétnyelvűek körében vizsgálja a mentális lexikont, annak elérését. Ennek a témának a részletes vizsgálata, úgy vélem, távolítana bennünket a disszertáció MID-nyelvpedagógiai megoldásainak körvonalazásától, hiszen a MID-tanulók esetében ugyan másodikként tanult, de idegen és nem második nyelvről beszélhetünk, mint ahogyan azt tesszük egy bilingvis egyén esetében. Ezért maradtak ki a disszertációból, függetlenül attól, hogy a disszertációban is többek között a beszédpercepcióra építünk, illetve a mentálislexikon-elérésről is esik majd szó.

2.3 Az olvasás- és íráskészség rövid bemutatása

A készségeket egy rendszerelméleti alapú komponensrendszerben helyezi el Nagy (2002), akinél így módon az olvasás- és íráskészség a kognitív készségek rendszerében van jelen. A kognitív készségek információkezelő készségek – eltérően a tárgyi készségektől, amelyeknek működése révén a tevékenység valamilyen tárgyra irányul (pl. autóvezetés).

A készségek szerveződésüket tekintve részkészségekből, rutinokból állnak (a szerző megkülönböztet szófelismerő rutint, szókonstruáló rutint és szóközlő rutint, amelyeket közös névvel szórutinnak nevez). A mi szempontunkból a készségek fejlődésének a mechanizmusa lesz jelentős, azáltal válik érthetővé magának a készségnek a működése is.

A készségek fejlődését az elsajátítási folyamattal és a hierarchizálódással ábrázolhatjuk. Az elsajátítás két szakaszra bontható: az első a rendszerképződés, a másik pedig az optimalizáció:

- a rendszerképződés, azaz a kiépülés, vagyis a készséget alkotó rutinoknak, a részkészségeknek az elsajátítása, egységbe szerveződése, a „készlet gyarapodása, feltöltése” (Nagy, 2002: 98),
- az optimalizáció, azaz az optimális begyakorlottság, annak a folyamatnak az eredménye, amely révén elérjük az ún. antropológiai optimumot (pl. az írás esetében a percenkénti 60-80 betű leírását olvasható, folyékony kézírással). Az optimalizáció eléréséhez szintén szükséges a készség rutinjainak, részkészségeinek ismerete.

A készségfejlődésen belüli harmadik fontos tulajdonság a hierarchizálódás, azaz a készséghez szükséges rutinok megfelelő szerkezetbe épülése, valamint azok implicit és/vagy explicit szabályozásának kialakulása. Ehhez a különféle kognitív feldolgozási modellek (szeriális, konnektionista, párhuzamos) egymást feltételező keretet adnak.

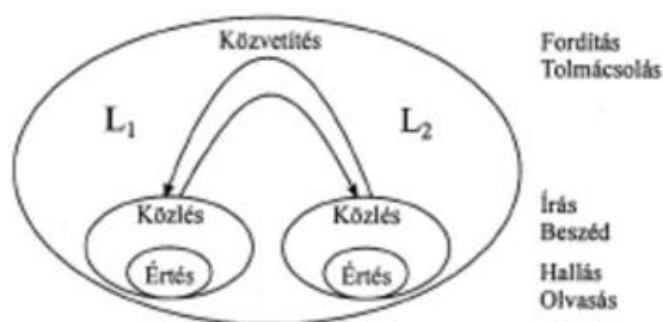
A szerző pedagógiai szempontból négy kiemelt szerepű kognitív készséget különböztet meg: merev kognitív készség (ide tartoznak a memoriterek), ciklikus kognitív készség (a számolás), rugalmas kognitív készség (osztás írásban), komplex kognitív készség (pl. olvasás, írás, helyesírás). A komplex kognitív készségekről megállapítja, hogy „feltételfüggők és nyitottak. A feltételfüggés azt jelenti, hogy a tevékenység tartalmától függően rutinok, egyszerű készségek aktiválódnak” (Nagy, 2002: 104). A készségek nyitottsága pedig annyit tesz, hogy korlátlan ideig vagyunk képesek működtetni őket.

A készségek fejlesztésének kérdését vizsgálva Nagy az idézett művében a hazai közoktatási rendszer helyzetére, annak javítására irányítja figyelmét. Ettől függetlenül, egyes

megállapításai a készségek fejlesztéséről az idegennyelv-tanulásra és -tanításra is érvényesek lehetnek, így például az a megállapítása, hogy a komplex kognitív készségek optimális vagy az azt megközelítő működésének kialakítása hosszabb időszakot, akár éveket is igénybe vehet, főleg ha a kreatív írásra gondolunk. Felvet olyan problémákat is, amelyek a MID-tanárok esetében is vélhetően megjelennek: a készség fejlesztéséhez szükséges és a valóságban rendelkezésre álló idő meg nem felelése, a szükséges (tan)anyag hiánya, vagy éppen a taníthatóság kérdése stb.

A dolgozatban a készségeket nyelvpedagógiai szempontból, az ott szokásos megközelítésben szemlélem. Ennek alapján tekintjük át a nyelvi készségek rendszerét.

Az olvasás- és íráskészség helyét a nyelvi készségek rendszerében a 6. ábra mutatja:



6. ábra: A nyelvi készségek rendszere (Bárdos, 2005: 22)

Ezt megelőzően a nyelvi készségeknek tekintett négy alapkészséget (beszéd, hallás, olvasás, írás) egy korai felosztás két csoportba osztotta: aktív (beszéd, írás) és passzív (hallás, olvasás). Ma már nem használjuk ezt a felosztást, hiszen jól ismert, hogy mind a hallás, mind pedig az olvasás aktív kognitív részfolyamatokból áll.

Egy másik felosztás szerint a két csoport az auditív (hallás, beszéd) és a vizuális (olvasás, írás) nyelvi készségek. Amennyiben figyelembe vesszük – mint ahogyan Bárdos az imént hivatkozott munkájában tette – a kétnyelvűséget, de legalábbis két nyelv tudását egy beszélőnél, akkor az eddigi simplex készségek mellett beszélhetünk komplex készségekről (2. táblázat) is: ezek a tolmácsolás és a fordítás.

2. táblázat: Szimplex és komplex készségek (Bárdos, 2005: 21)

Auditív	Vizuális	
hallás	olvasás	} Szimplex
beszéd	írás	
tolmácsolás	fordítás	} Komplex

Az olvasás- és íráskészség kutatása alapvetően az anyanyelvi készségek minél jobb megismerése céljából kezdődött, különösen a problémás esetekre való tekintettel. Mivel mindkét készség, az olvasás- és íráskészség is tanult készség, a téma nyelvpedagógiai szempontból is nagy jelentőségű, legyen szó anyanyelvről vagy idegen nyelvről.

2.3.1. Az olvasáskészség és az olvasás pszichológiája

Az olvasás kutatása több mint száz éves múlttal rendelkezik, európai megjelenése Wundt első kísérleti laboratóriuma létrehozásának idejére (1879) tehető (Cs. Czachesz, 1998: 11).

Az olvasáskutatásnak több irányzata is létezik (az olvashatóság tipográfiai célú kutatása, az olvasás civilizációs hatásai stb., vizsgálható a mentális lexikon működése és elérése, a szemmozgások jellemzői, a szófelismerés folyamata, modelljei és módszerei stb). A téma szempontjából azon olvasáskutatási irányzatok eredményei jelentősek számunkra, amelyek egyfelől az írott szöveg megértéséhez vezető észlelési, feldolgozási és megértési folyamatokat vizsgálják, másfelől pedig az olvasástanítási módszerekkel, eljárásokkal foglalkoznak. Ezek közül is azokat a szálakat ragadjuk meg, amelyek a hipotézisek és a kutatási kérdések szempontjából kiemelt jelentőségűek.

A pszichológiában az olvasásnak különböző szintmodelljei és párhuzamos modelljei alakultak ki (Marsh, 1981; Frith, 1985; Morton, 1969, 1979; Temple, 1997, idézi Csépe, 2006). A mi szempontunkból is nagy jelentőségű az az eredmény az olvasás fejlődésének és zavarainak kutatásában, amely révén a fonológiai tudatosság fejlettségének és az olvasástanítás sikerességének szoros összefüggése került előtérbe.

Amennyiben az olvasást mint információfeldolgozást tekintjük, tudvalévő, hogy az írott jelek által hordozott információkat fel kell ismernünk, emlékezetünkben megtartjuk bizonyos ideig, majd átalakítjuk őket. A vizuális jelek feldolgozásáról alapvetően két elmélet született: mintázatmegfeleltetés (ennek másik elnevezése a mintafelismerés) és tulajdonságelemzés

(tkp. a betűsor dekódolási szakasza). Az eddigi kísérleti vizsgálatok a második, azaz a tulajdonságelemzést támasztják alá (Neisser, 1964, 1967, idézi Cs. Czachesz, 1998). Ez az első és a harmadik szint az olvasás Marsh-féle szintelméletében (részletesen ld. Csépe, 2006: 46–47), de vélhetően ennek feleltethetjük meg a párhuzamos Morton-modellben megjelenő két utat: az egyik a jelentés azonosítása, a szóalak azonnali felismerése, a másik a komponensekre bontás, azaz a fonológiai olvasás (Csépe, 2006: 49).

Amikor olvasunk, felismerjük a vizuális jeleket, dekódoljuk a szavakat, és a memóriában megkeressük a hozzájuk tartozó jelentést. Ennek a memóriának egyik része a belső vagy mentális lexikon. A mentális lexikon felépítésére vonatkozó kutatásokkal nem foglalkozunk, annál inkább fontos kiemelni a mentális lexikon eléréséről szóló kutatások két elméletét: a vizuális elérés és a fonológiai elérés elméletét (ld. fentebb). A kettő közötti különbséget az adja – ahogyan a nevük is utal rá –, hogy a mentális lexikonban a keresési folyamat milyen kódban történik. Ez azt jelenti, hogy az első esetben „auditív formában tárolódik az összes ismert szó. A graféma (leírt betű) és a fonéma (kiejtett hang) megfelelések az alfabetikus írásokban sem következetesek, sőt igen nagy eltérés van közöttük. A grafémák az írás alapegységei, legtöbb esetben egy graféma egy fonémát jelent, azonban gyakran megesik, hogy betűkombináció jelent egy grafémát (pl. sz, zs, cs). Ily módon, még tovább nő a tárolandó információk száma, mivel nem egyszerűen átkódolás történik sok esetben, hanem a leírás-kiejtés szabályait is tartalmaznia kell a lexikonnak” (Czachesz, 1998: 38). „A kognitív fejlődés-neuropszichológia vizsgálataiban [...] a fonológiai (fonéma-graféma megfeleltetés) útnak különösen fontos szerepet tulajdonít az olvasás fejlődésében” (Csépe, 2006: 49). A kutatási eredményeknél majd látni fogjuk, hogy hangos olvasáskor még csak az egyszerű betű-hang megfelelés szintje működik egyeseknél – többé-kevésbé (pl. az *egészség* szó olvasásakor külön hangként jelenik meg a *sz* és külön hangként az *s*), míg másoknál már kialakult az íráskép-hangalak szabályrendszere, és vannak olyan vizsgálati alanyok is, akiknél mindkettő párhuzamosan megfigyelhető.

A pszichológiai és idegtudományi kutatások eredményei egyértelműen alátámasztják már azt a Gönczy Pál 19. század végi magyar ábécéskönyvének elméleti alapját alkotó – az ő idejében még csak megfigyelésre alapuló – nézetet, hogy az olvasáshoz elengedhetetlen a szavak hangokra bontása, bár ebben az időben még nem beszéltünk fonológiai tudatosságról (a szavak hangokra bontása ennek egy megnyilvánulási formáját jelenti). Itt a helye talán annak a megállapításnak is, hogy a hangokhoz való hozzáférés az alapja az írásnak. Így kerül, egyfelől, a beszédészlelés a láncolatba, amelyet szintén be kell építeni az olvasás és írástanítás folyamatába, másfelől az a hasznos elv, amelyet Gönczy akkor már alkalmazott: az

írás és az olvasás egyszerre, párhuzamosan történő tanítása. Gönczy tanítási programjáról így ír Csépe: „A kezdet a fonológiai út, innen lehet átlépni a szóforma felismerését és a ritkán látott szavak dekódolását ötvöző rutinok szintjére. [...] Gönczy egyszerre tanította az írást és az olvasást, az írott és a nyomtatott betűket” (Csépe (2006: 29). Csépe ennek kapcsán azon véleményét is kifejezi, hogy „1978-ig semmi olyan nem történt az olvasástanításban, ami az olvasni tanuló gyerekek kognitív fejlődésével ne lett volna összhangban [...]. Itt a szerző a globális, szófelismerő olvasástanítási módszer magyarországi bevezetését vizionálja (konkrétan meg is nevezi, hogy melyikről van szó), és egy nemzetközi kutatás eredményeire hivatkozva megerősíti jogos kifogását az adott olvasástanítási módszerrel szemben. Ez azt jelenti, hogy téves lenne MID nyelvpedagógiai implikációként ezekből a tanításmódszerekből kiindulni.

A globális (szóképes) olvasástanításban elmulasztották/elmulasztják azt az alapvető mozzanatot (fonológiai tudatosság), amely lehetővé teszi, hogy ismeretlen szöveget is elolvashassunk.

A két olvasástanítási módszer eredményessége közötti különbség – ami hatással van az íráskészségre is – érzékeltetésére álljon itt a „hallás utáni zongorázás” (globális szófelismerés) és a „zeneolvasás”/kottaolvasás (fonológiai út) találó szembeállítása: „Lehet, hogy gyorsabban olvasunk a globális módszerrel és gyorsabban zongorázunk hallás után. De az is biztos, hogy nehezebb szövegeket tudunk olvasni a fonológiai/hangoztató-elemző módszerrel és nehezebb zenei műveket tudunk eljátszani, ha tudunk kottát olvasni. Az írásunk, a helyesírásunk is jobb lesz, mint ahogyan zenét is tudunk írni, ha képesek vagyunk kottát olvasni” (Waller, 2003). Megemlíthetjük a brit iskolákról szóló 2006. évi hivatalos jelentést is, amelyben a szerző elmondja: a tanulók „bár ismerik a betű-hang megfeleltetést, mégis a globális szófelismerést alkalmazzák. Ugyan megpróbálják a megfeleléseket alkalmazni, de az első betű láttán továbblépnek, és így a *was*-t [megj.: volt] olvasnak a *went*-t [megj.: ment] helyett...” (Rose, 2006: 68–69), és javaslatai között kiemeli, hogy a magas szintű olvasás és írás eléréséhez a hangoztató-elemző olvasási módszer és az erre kiválóan felkészített pedagógusok alkalmazása szükséges. A legutóbbi évek agykutatási eredményei, valamint a reális olvasástanítási tapasztalatok alapján már az angol nyelv esetében is (onnan vettük át a globális olvasási módszert) visszatértek a hangoztató-elemző olvasási módszerhez, azaz újra azt alkalmazzák az olvasástanításban.

Meg kell említenünk Gyarmathy munkáját (2007: 184–187), amelyben az idegen nyelven történő írás- és olvasástanítás folyamatát három szakaszra bontja: szókincsfejlesztés (itt nincs olvasás és írás), olvasás (a fonológiai elemzés fejlesztése), olvasás és írás (a

fonológia, a helyesírás és a nyelvtan tudatosítása). Ez az elméleti megközelítés ellentmond az eddigi idegennyelv-tanítási tapasztalatoknak, ugyanis mind intézményes keretekben (gondoljunk csak a magyarországi angol, német, francia stb. és a magyar mint idegen nyelv tanítására), mind azon kívül az idegennyelv-tanításban párhuzamosan történik a nyelvi tartalom elsajátítása és a készségfejlesztés, erre több helyen is utalok a disszertációban. Ezenkívül az is bizonyított (Csépe, 2006), hogy a fonológiai elemzés két részből áll, amelynek egyik szakasza már az olvasás előtt is fejleszthető, ahogyan a jelen értekezés is javaslatot tesz rá (pl. a szókincsbővítéssel egy időben).

Az eddigiekben már történt utalás az olvasás és a beszédértés kapcsolatára. Amikor olvasunk, mint most ezt a dolgozatot, többé-kevésbé olyan „értési” folyamatot végzünk, mint amikor valaki beszél hozzánk, és az általa mondottakat kell megértenünk. Ha ez így van, akkor teljesen logikus párhuzamot vonni (legalábbis nyelvpedagógiaiilag) a két folyamat, azaz a beszédértés és az olvasás között.

Az olvasás szempontjából az agyban két, alapvető fontosságú hálózat, illetve azok működése elengedhetetlen: az egyik a beszélt nyelv feldolgozásáért felel, és így a nyelv hangjainak a felismerésében, megkülönböztetésében és elkülönítésében játszik szerepet, míg a másik fontos alaphálózat az írásrendszer elemzésének, a vizuális szimbólumoknak a feldolgozását végző hálózat, amely a téri és vizuális információk feldolgozására képes (Dehaene 2007, 2011).

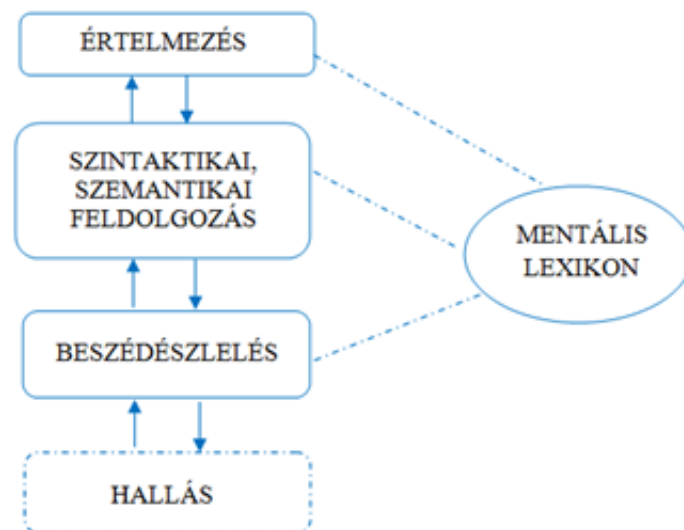
Az olvasás idegtudományi kutatásainak eredményei alapján az olvasástanulás esetében „az olvasási utak kezdetben kötelezőek”, később azonban a rutinok kialakulásával az egyén tapasztalatai, az írás formai sajátosságai és a beszélt nyelvnek való megfelelési jellemzők szerint eltérően alakulnak (Csépe, 2006: 59).

Nyelvpedagógiai szempontból fontos tudnunk, melyek ezek az olvasástanulás szempontjából kötelezően kialakítandó rutinok. Elsősorban a beszédhangok és a betűk megfeleltetése (a magyarra jellemző hangok kiejtésének elsajátítása mellett). Mivel íráskor ennek a megfeleltetésnek az ellenkezőjét végezzük, azaz a hangokhoz rendelünk betűket, megalapozott az olvasás és az írás egy időben történő, párhuzamos tanítása. Ez az olvasás és írás történetében nem volt jellemző, Magyarországon az anyanyelvi oktatásban 1868-tól terjedt el – német hatásra – a párhuzamos olvasás- és írástanítás. A magyar anyanyelvpedagógiában Adamikné is azt a véleményt osztja – az olvasás történetére és a hazai gyakorlati tapasztalatra hivatkozva –, hogy a két készség párhuzamos tanítása a megalapozott (Adamikné, 2006).

Mára bizonyítást nyert a betű-hang/graféma-fonéma megfeleltetés alapú olvasástanítási eljárás nyelvpedagógiai létjogosultsága, hiszen modern képalkotó technikával végzett kutatás során a kutatóknak sikerült kimutatniuk az agyban egy olyan területet, ahol a betű-hang megfeleltetés történik. A kísérletek során a betűk és a hangok unimodális (vagy auditív vagy vizuális) stimulusként kerültek bemutatásra, majd bimodális módon kongruens és inkongruens kombinációban. Az eredmények azt mutatják, hogy az adott agyi terület kongruens bimodális input esetén erősebb és nagyobb területre kiterjedő aktivitást mutat, mint unimodális stimulus esetén (Van Atteveldt–Fornisano–Goebel–Blomert, 2004).

Láthattuk tehát, hogy az egyik alapvető fontosságú rutin az olvasástanulásban a betű-hang/graféma-fonéma megfeleltetés, illetve írás során ennek a fordítottja. Erre az automatizálódott betűfelismerésre épülhet a megfelelő és szintén automatizálódott szófelismerés. Minél inkább rutinszerűen végezzük ezeket a műveleteket/részkészségeket, annál több kapacitás fordítható a megértésre, a jelentésalkotásra. Nem véletlen, hogy több szerző a folyékony olvasást, a hatékony szófelismerést a hatékony szövegértő olvasás feltételének tartja – még további feltételekkel.

E szükséges kitérő után térjünk vissza a beszédészleléshez. A beszédértés Gósy által javasolt és nyelvpedagógiailag is jól alkalmazható modellje (7. ábra):



7. ábra: A beszéd feldolgozásának folyamatát szemléltető modell (Gósy, évszám nélkül: 3. alapján)

Amikor egy gyermek az anyanyelv-elsajátítás folyamán állandóan hallja az anyanyelvet, az egészséges hallás révén a percepció bázis biztosítja, hogy a gyermek agyában

„leképeződjenek” az anyanyelvre jellemző szabályok és „szabálytalanságok”, beleértve a mások által kiejtett hangokat, hangsorokat. Ez alapján válik a gyermek képessé arra, hogy a folyamatosan kialakuló artikulációs bázisa lehetővé tegye az anyanyelvére jellemző hangok, hangsorok, hangkapcsolatok felismerését és kiejtését. „Az artikulációs folyamat szabályozásában a beszédhanghallás kontroll szerepet tölt be” (Józsa, Steklács, 2007: 9), így a beszédhanghallás/a beszédészlelés a tanult nyelv esetében is a nyelvre jellemző hangok képzésének egyik feltétele. Többek között ezért is fontos a célnyelven zajló óravezetés, ezáltal feloldva a nyelvpedagógia egyik alapvető dilemmáját az anyanyelv és a célnyelv használata között az órai munkában. Ez nem jelenti azt, hogy végszükség esetén, de arányaiban ritkán, ne használjuk a nyelvtanulók anyanyelvét vagy egy közvetítőnyelvet. Azaz e dilemma feloldásakor az anyanyelv és a célnyelv inkább egészséges arányainak megtalálásáról van szó.

A környezet által kiejtett hangok felismerése, azonosítása jelenti a beszédészlelést. Amikor a fonológiai tudatossággal kapcsolatos gyakorlatot végzünk, ezeket a szinteket is érintjük.

A modell következő szintje a beszédmegértés, amikor ismert szavak, kifejezések, mondatok, szövegek feldolgozása történik. Ezen a szinten már jelen van a szemantika és a nyelvtani szabályrendszer, valamint az asszociációk révén a háttértudás is.

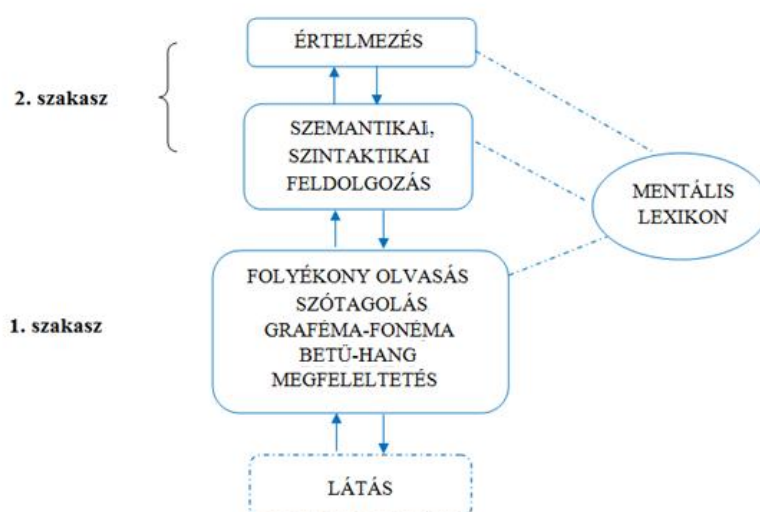
Felmerül a kérdés, be tudunk-e mutatni hasonló, a nyelvpedagógiai gyakorlatban könnyen áttekinthető és alkalmazható modellt az olvasásról is. Ahhoz, hogy nyelvpedagógiai szempontból a továbbiakban beszélhessünk az olvasásról, fel kell idéznünk az olvasás fogalmát. Ez az a pont, ahol az eddig mondottak alapján az olvasás disszertációban használt fogalma könnyebben egyértelműsíthető. Az olvasás és az olvasástanítás nyelvpedagógiai szempontú definíciója: az olvasás egy összetett mentális folyamat, amely a beszédészlelésre épülve a betű-hang megfeleltetéssel kezdődik, és magában foglalja a szövegértést is. Ennek folyamánya, hogy az olvasástanítás, illetve olvasástanulás az olvasás részkészségeinek kialakítását és fejlesztését jelenti. Szükséges megjegyezni, hogy az olvasás egyaránt jelenthet hangos és néma olvasást. (H. Molnár, 2013.)

A fenti fogalommeghatározást egyesek leegyszerűsítettnek tekinthetik, hivatkozva az olvasásról megjelent könyvtárnyi szakirodalomra, vagy arra a számos szempontra, amelyek alapján az olvasással kapcsolatos kutatásokat végzik (Józsa, Steklács, 2009). Azonban hiba lenne szem elől téveszteni a dolgozat nyelvpedagógiai célját, amely magában foglalja a közvetlen alkalmazhatóság elvét.

A szakirodalomban az olvasás pszichológiai modelljei alapján az olvasás több szakaszát is megállapították (ld. erről Cs. Czachesz, 1998). Az olvasásról eddig elmondottak és Gósy beszédpercepció modellje alapján, valamint nyelvpedagógiai szempontokat előtérbe helyezve két szakaszból beszélhetünk:

1. szakasz:
 - a betű-hang/graféma-fonéma megfeleltetés (a beszédészlelés és a kiejtés kialakításának a fontossága!),
 - szótagolás (a fonológiai tudatosság része),
 - folyékony olvasás (a szófelismerés rutinszerűvé válása)
2. szakasz:
 - szövegértés (a nyelvtani tudatosság aktiválása is).

Ha ábrázolni szeretnénk, az alábbi megoldást (8. ábra) tartom könnyen alkalmazhatónak a nyelvтанári gyakorlatban:



8. ábra: Az olvasástanítás nyelvpedagógiai modellje (saját szerkesztés Gósy, évszám nélkül: 3. alapján)

A fonológiai tudatosság és az olvasás, az írás és azon belül is a helyesírás készségét alapvetően a diszlexiakutatás kezdte vizsgálni. Az ilyen irányú vizsgálatok eredményei – a fonológiai tudatosság fejlesztésének szükségessége a jó olvasáskészség eléréséhez – nagyban hozzájárulhatnak a magyar mint idegen nyelven történő olvasás- és írástanításhoz. Ennek MID-nyelvpedagógiai alkalmazási lehetőségeiről részletesen a 2.5 pontban szólok.

Az olvasásról szóló szakirodalomban nem egyértelműen különíthetők el egyes fogalmak, így például az olvasás részkészségei, előfeltételei, komponensei stb. Nagy egyik tanulmányában így fogalmaz: „Létezik egy sor konvencionális alapfogalom, mint például

fonématudatosság (phoneme awareness), szókincs (vocabulary), folyékonyság (fluency), szövegértés (reading comprehension). Ezek az olvasás összetevőinek, jellemzőinek mondhatók” (Nagy, 2004a: 4). Ezek mellett találkozunk (ahogy az imént is láttuk) az olvasás szintjeivel, az olvasás alaptípusaival és különféle olvasási stratégiákkal. A következő pontokban rendezem a fogalmakat.

2.3.1.1. Az olvasás részkészségei

A dolgozat nyelvpedagógiai szempontból egyik kiemelt jelentőségű részéhez érkeztünk. Egyetérthetünk abban, hogy amennyiben az olvasáskészséget kívánjuk fejleszteni, részkészségeit (komponenseit, összetevőit) kell „automatizálni”, azaz az egyik legalapvetőbb követelmény a folyékony olvasás. Azt is tudjuk azonban, hogy bár ez szükséges, de nem elégséges feltétele a szövegértésnek (Csépe, 2006). Melyek tehát az olvasás részkészségei/mikrokészségei?

Ha egy rövid kitekintést teszünk, láthatjuk, mire összpontosítottak az USA országos olvasásmérései, az olvasásfelmérésekbe bevont feladatok, valamint hogyan is alakultak a jó/gyakorlott olvasó kritériumai:

Az 1998. évi olvasásfelmérések eredményei alapján a NAEP (National Assessment of Educational Processes) az alábbiakban határozta meg a jó olvasó kritériumait: pozitív viszony az olvasáshoz, **kellően folyékony olvasás, háttértudás a témában**, amelyről olvas, az olvasottak bővítése kritikai értékeléssel, különféle és hatékony olvasási stratégiák alkalmazása, képes eltérő szövegek olvasására és megértésére (NAEP, 1998: 9, idézi Józsa, Steklács, 2007).

A 20. század 90-es éveiben összefoglalva általában az alábbiakat tekintették a hatékony szövegértés előfeltételének: **a háttértudás aktiválása**, a gondolkodási mód, az eljárás kiválasztása, a mentális képalkotás, a következtetések levonása, az összefoglalás, a megértett és a megértésből kimaradt részek értékelése, azaz az olvasási hiányosságok tudatosítása, a meg nem értett részek felszámolása (Block, Gambrell, Pressley, 2002, idézi Józsa, Steklács, 2007).

Pressley (2000) úgy véli, hogy az általa fontosnak ítélt elemek bármelyikének a fejlesztése hozzájárul a szövegértés javulásához: gyakori kapcsolat az írásbeliséggel, fejlett beszéd-készség és **fejlett szókincs**, eredményesség az olvasott szövegekkel kapcsolatos interakciókban, **hatékony szófelismerés**, hatékony szövegértési stratégiák használata.

Az olvasásnak öt alapvető mikrokészségét (vagy ahogyan a szerzők nevezik: komponensét) mutatja be az USA-ban a 2000. évi National Reading Panelről készült tanulmány (Tindall, Nisbet, 2010):

- fonológiai tudatosság (phonological awareness/phonemic awareness),
- szófelismerés és dekódolás (phonics),
- folyékony olvasás (fluency),
- szókincs (vocabulary),
- az olvasott szöveg értése (reading comprehension).

Az USA NAEP a 2015. évi olvasásitелjesítmény-felmérésben tesztelt készségek és részkészségek között az imént felsorolt részkészségek közül csak az **írott szöveg értése szerepel**. A felmérés további feladatai a jelentés kialakítása és értelmezése, a jelentés a szöveg típusának, céljának és a szituációnak megfelelő használata/alkalmazása, az olvasottak felidézése, az olvasottak interpretálása (pl. a szereplők cselekedeteinek magyarázata a szöveg függvényében), az olvasott szöveg kritikai értékelése (NAEP Reading Framework, a NAEP Statisztikai Központja, internetes forrás).

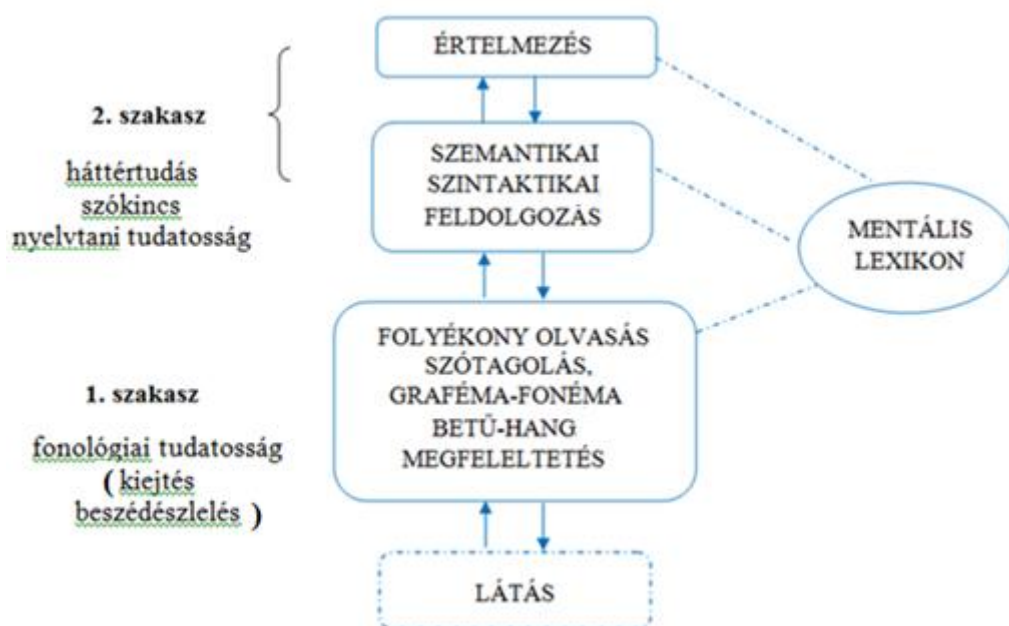
A bemutatott felsorolásokból és hivatkozott munkákból kirajzolódnak az olvasás fogalmának változása és értelmezése közötti különbségek. Az idézett forrásokban ugyan külön-külön, de felfedezhetjük (félkövér írással jelöltem) a már eddig is említett fonológiai tudatosságot, a szófelismerést, a folyékony olvasást, az írott szöveg értését, miközben keverednek olyan más készségekkel és elemekkel, amelyeket az én felfogásomban az olvasás fogalmától elválasztva szükséges kezelni, függetlenül attól, hogy valóban befolyásolják az olvasás minőségét. Ezek alapján nyelvpedagógiai szempontból az alábbi megoldást tartom célravezetőnek:

Az olvasás általam javasolt fogalmához tartozó 6. számú ábrán feltüntetett elemeket tekintsük részkészségeknek (komponenseknek, az 1. szakasz a vizuális formák észlelése és hangzó formába öntése, míg a 2. szakasz az értési, értelmezési szakasz, ezzel is igazolva a beszédészlelés és az olvasás idegtudományi szempontból is bizonyítottnak tekinthető párhuzamba állítását). Ezeken kívül azonban kezeljük külön az olvasási technikákat (ld. a 2.3.1.3. pontban) és stratégiákat (ld. a 2.3.1.4. pontban).

A fonológiai tudatosságról már szóltam, a fentiekből látható: nem véletlen, hogy ennek a részkészségnek a szorgalmazása mellett döntöttem. Minden kutatás ezt támasztja alá, legalábbis az anyanyelvi kutatásokban. Feltételezésem szerint ez alkalmazható a magyar mint idegen nyelv esetében is. A szófelismerés, dekódolás szintén fontos eleme az olvasásnak,

főleg, ha figyelembe vesszük, hogy a szófelismerésen, dekódoláson túl van egyfajta nyelvtani elemző mozzanata ennek a részkészségnek. Mire kell itt gondolni? Nézzünk egy példát: egy MID-tanuló már ismeri az *egészség*, *magasság*, *vidámság* szavakat, amikor egy ismeretlen szöveg olvasásakor találkozik az *igazság* szóval. Amennyiben a szövegkörnyezetből nem derül ki a szó jelentése, annyit vélhetően tudni fog, hogy főnévről van szó, hiszen felismeri a *-ság* képzőt, és/vagy hallotta, és ismeri az *igaz* szót, így valamelyest közelebb jut a szöveg tartalmának „megfejtéséhez”. Azért nem nevezhetjük ezt a részkészséget tisztán nyelvtani tudatosságnak, mert magában foglalja a szófelismerést, a dekódolást is. (Mivel a szófelismerés a többi részkészségen keresztül fejleszthető, nem szerepel az általam javasolt 6. sz. ábrán.) Külön komponensként kezelem a nyelvtani tudatosságot az olvasás 2. szakaszában, a szövegértésen belül. A szókincs ismerete szintén a szövegértés részét képezi. A szövegértés már második, azonban nyelvtudáson kívüli része a nyelvtanuló háttértudása. Ezért a háttértudást sem a nyelvi tartalomhoz, sem a készségekhez, részkészségekhez tartozó komponensnek nem tekinthetjük, azonban a szövegértésben betöltött szerepe miatt szólnunk kell róla, így tekintjük a szövegértés nem nyelvi összetevőjének (bár a nyelvfilozófiához tartozik).

Az olvasás részkészségeiről/komponenseiről általam javasolt ábrát kiegészítjük az alábbiak szerint azzal a korrekcióval, hogy a háttértudás mint a szövegértés nem nyelvi összetevője nem készség, ugyanakkor előhívása már lehet készségszintű, ezért mégis szerepeltetjük a 9. ábraában.



9. ábra: Az olvasás nyelvpedagógiai modelljének bővített változata (saját szerkesztés Gósy, évszám nélkül: 3. alapján)

A fenti ábrának a funkciója mindössze annyi, hogy az olvasáskészség fejlesztéséhez szükséges minimumot tartalmazza, és jelzi a nyelvtanárnak, melyek azok a részkészségek, amelyeknek kialakítása és fejlesztése kötelező a nyelvtanuló szempontjából. Az ábra könnyen megjegyezhető, az órákra készülés során támpontul szolgálhat. Ebben az értelemben használom a nyelvpedagógiában az előző részekben említett közvetlen alkalmazhatóság elvét. Azaz a foglalkozásban szerepeljenek fonológiai tudatosságot fejlesztő gyakorlatok, a nyelvtannal, a szókincsfejlesztéssel és a háttértudással kapcsolatos feladatok, de a kezdő nyelvtanulóknál célszerű beszédészlelési és kiejtési feladatokat is beiktatni, valamint a szótagoló olvastatást hangosan végeztetni. Ez utóbbi lépcsőfok nem hagyható ki a magyar nyelven történő olvasástanulás folyamatában. (A kutatási hangfelvételek között szerepelnek olyan szövegolvasási felvételek, amelyeknél egyértelműen megállapítható, hogy a diák a szótagolva vagy a nem szótagolva leírt szövegek közül az előbbit választotta, és azt olvasta. Vélhetően azért tette ezt, mert azt könnyebbnek ítélte. Logikus is, hiszen valamelyest több ideje jut egy-egy szótag kiolvasására, és nem mellékesen az adott nyelvre jellemző szótagszerkezetek felismerése is segíti az olvasástanulást).

Nyelvpedagógiai szempontból kiemelendő, hogy a folyékony olvasást el kell érünk ahhoz, hogy értő olvasásról, ill. szövegértésről beszélhessünk (Tóth, 2006: 459).

Az olvasástanítás során figyelemmel kell lennünk a nyelvtanulók által tapasztalt nehézségekre. Alderson (1984) foglalkozott először azzal, hogy az olvasási nehézségek oka vagy az idegennyelv-tudásban vagy az olvasási nehézségekben keresendő. Kutatásokkal bizonyították, hogy mindkét tényező hozzájárul az olvasás során felmerülő nehézségekhez, azonban „az idegennyelv-tudás szintje játssza a nagyobb szerepet” (Erdélyi, 2008; idézi Klein, 2011, oldalszám nélkül). Egyetérthetünk ez utóbbi állítással, hiszen már a célnyelvi kiejtés is és az arra és a beszédészlelésre épülő hang-betű/betű-hang megfeleltetés az olvasás és az írás alapszintű készségei közé tartoznak, így az idegennyelv-tudás részét képezik. Az olvasás minősége, sebessége, pontossága függvényében jelentkezhetnek olvasási nehézségek, de mint láttuk, ez – legalábbis az idegennyelv-tanulásban – függvénye az idegennyelv-tudásnak.

2.3.1.2. Az olvasás szintjei

A magyar nyelvpedagógiában az olvasás szintjei az alábbiak:

- betűfelismerés, a betűk fizikai azonosítása,
- dekódolás (a szavak jelentésének a feltárása),

- megértés (nyelvtani és lexikai) és
- az értelmezés (beleértve a mögöttes tartalmat, a sorok közötti jelentést).

Ez nem egyéb, mint az olvasási folyamat egy négyszintű modellje (Bárdos, 2000: 135), de szemléltetés és technikai megközelítés szempontjából jól alkalmazható a nyelvpedagógiában. Többé-kevésbé ennek a modellnek felel meg az általam javasolt felosztás is. Az olvasás szintek szerint történő ábrázolásához – nyelvpedagógiai szempontból – egyértelművé kell tenni, hogy a szintek nem azt jelentik, hogy a folyékony olvasás elsajátítása előtt nem olvashatunk szövegeket. Olvashatunk, sőt kell is, hiszen így gyakorolnak a nyelvtanulók. Vonatkozik ez azokra a nem gyermek nyelvtanulókra is, akik már ismerik a latin ábécét, de csak most tanulják a magyar ábécét és a betűkhöz tartozó hangokat.

Az olvasástanítás a részkészségek és az olvasástanítási eljárások következtében egy több aspektusú, összetett tanítási folyamat. Ezekre az aspektusokra a nyelvtanárnak tekintettel kell lennie: legelőször célszerű a szöveget akár többször is elolvastatni a nyelvtanulókkal (nyelvtudásszintjüktől függően akár szótagolva és/vagy hangosan is) – természetesen az olvasás céljától és a feladattól függően –, és nem hagyni, hogy már az ismeretlen szavaknál, azaz alulról a második szintnél „elakadjanak”, és a szótárhoz nyúljanak. Próbálják meg a szöveg többi része alapján megérteni, kitalálni, kikövetkeztetni a hiányzó szavak jelentését. (Ehhez célszerű valamilyen motiváló formát találni, pl. a versenyt). A nyelvtanulók csak így kapcsolhatják be az olvasás felülről építkező folyamatát (Goodman, 1970). Nem véletlen, hogy Stanovich (1980) az interaktív-kompenzációs modell híve, amelyben a két előbbi (az alulról és a felülről építkező) modell kiegészíti egymást. Ez asszociálja Krashen inputhipotézisét (Krashen, 1985), hiszen a megértési lehetőség keretein belül ugyan, de már olyan nehézsgű szövegekkel kell dolgozniuk a nyelvtanulóknak, amelyek tartalmazzak újabb, még ismeretlen nyelvi elemeket, jelenségeket ahhoz az adott ponthoz képest, ahol éppen tart a nyelvtudásuk, és így kénytelenek fölülről (is) megközelíteni a szöveget. Egyetérthetünk a megfelelő mennyiségű és minőségű input szükségességének tételével, amely a már említett inputhipotézist és azon belül az érthető inputot (ang.: comprehensible input) jelenti. Ennek egyik forrása lesz majd a szüntelen önkéntes szabadolvasás (ld. lentebb), a másik pedig a nyelvtanulót körülvevő hangzó input. Krashen hangsúlyozza, hogy kezdő nyelvtanulók esetében a célnyelven történő azonnali megszólalást sürgetvén, a nyelvtanulókat megfosztjuk az ún. „csendes szakasztól” (ang.: silent period), ami a Palmernél említett passzív asszimiláció, valamint az azt követő inkubációs (felhalmozódási) szakasz. A megfelelő célnyelvi input hiányában látom az egyik legnagyobb akadályát annak, hogy a

nyelvtanulók nyelvtudása, nyelvi készségei egyre gördülékenyebbek legyenek. A felhalmozódási szakasznak (a *passzív* szó használatának elkerülése érdekében) a nyelvtanulás más szakaszaitól időben történő elválasztása vitatható, hiszen elhúzódhat, és az aktív kezdeti nyelvhasználattal párhuzamosan is halmozódik a nyelvtanulók nyelvismerete. A nyelvi input az olvasás alapját képező beszédészleléssel, majd az arra épülő kiejtéssel szoros összefüggést mutat. Ezért az első nyelvórán tanultak azonnali gyakoroltatását tartom szükségesnek, ez több szempontból is hasznos. Jómagam ennek a híve vagyok, a gyakorlatban is így járok el: az első órai bemutatkozás, bár tantermi, mégis reális élethelyzet, megtanulunk a bemutatkozáskor használható egy-két kifejezést a jelentéssel, a használattal, a kiejtéssel együtt, megismerkedünk, néhány új szót tanulunk, és egyéb gyakorlatokat végzünk. Ez a felfogás azonos azzal a tétellel, mely szerint a tanári megnyilvánulások felfoghatók a természetes nyelvhasználat modelljeként (Szita–Pelcz, 2017: 267). Íme, csak az első óra, de már a motivációt is fenntartjuk egy kis sikerélménnyel. Minden nyelvóráról ilyen sikerélményt kell a nyelvtanulóknak magukkal vinniük.

Az alulról felfelé haladó modellt alkalmazók esetében fennáll a veszélye annak, hogy egyfelől szavakban, részeire bontott nyelvtanban „gondolkodnak” a nyelvtanulók, másfelől ha leállnak egy előző szinten, hogyan jutnak tovább a következőre? Ezen a ponton jelent problémát a magyar mint idegen nyelv kapcsán a szintezett vagy könnyített olvasmányok (angol: Graded Reader) hiánya, amire a kérdőíves kutatás is rámutatott. Gondoljunk csak a már említett Marcelre, vagy az olvasatós módszerre, vagy Krashen olvasási hipotézisére. Ez utóbbi a Free Voluntary Reading, azaz a szüntelen önkéntes szabadolvasás (Krashen, 1993; idézi Bárdos, 2000, 2005). Azonban Bárdos egy tanulmányában (1995) bizonyította, hogy a szüntelen önkéntes szabadolvasás nem elegendő, szükséges mellé a tudatosítás is. Egyetérthetünk a tanulmány szerzőjével abban is, hogy az ilyenfajta olvasáshoz, az olvasási kultúra kialakulásához számos feltételnek kell teljesülnie (nyugalom, igény, szabad idő, ami ma nem áll mindig rendelkezésre stb.). Különösen nehéz ez napjainkban, ha figyelembe vesszük azt a vitathatatlan tény, hogy ma már a másodlagos szóbeliség korát éljük (Benczik, 2001).

Az olvasás szintjeinél külön szükséges felhívni a figyelmet a következőkre: a szövegértés fejlesztése értelemszerűen rész-készségeinek fejlesztésével érhető el, azaz a fonológiai és a nyelvtani tudatosság fejlesztését, a szókincs és a háttértudás bővítését megcélzó feladatokkal (ld. lentebb). A nyelvkönyvek szokásos feladatai (ahogyan a kérdőív utolsó kérdésére adott válaszok is) nem a szövegértés fejlesztésére, hanem a szövegértés ellenőrzésére szolgáló feladatokat jelenítik meg (pl. igaz-hamis). Tény, hogy ezek ismerete,

rutinszerű használata könnyebbé jelent a nyelvvizsgán, de nem tekinthető azoknak a fő tényezőnek, amelyektől a szövegértés számottevően fejlődne. Természetesen valamilyen mértékben ezek által a feladatok által is fejlődik a nyelvtanuló olvasáskészsége, hiszen a nyelvtanulók olvassák a szövegeket, elvégzik a feladatokat, így idővel vélhetően többé-kevésbé bővül a szókincsük is, nyelvtanilag is érzékenyebbé válhatnak, de a nyelvpedagógiai fogalmakat a helyükön szükséges kezelni. Így megkülönböztetünk **szövegértést fejlesztő** feladatokat és **szövegértést ellenőrző** feladatokat. Hadd említsek néhány példát mindkettőre:

A szövegértést fejlesztő feladatokat alapvetően négy nagy csoportba sorolhatjuk: a fonológiai tudatosságot, a nyelvtani tudatosságot fejlesztő feladatok és a szókincsbővítésre irányuló gyakorlatok, valamint a nyelvtanuló háttérismeretének a fejlesztése.

A fonológiai tudatosság fejlesztésére szolgálnak a szó belső hozzáférésére irányuló feladatok, ezeket szóban végeztetjük a nyelvtanulóval, például a szavak szótagokra bontása, az adott szó magánhangzóinak a kiemelése, a szóban adott szavak/szótagok megtalálása, rímfelismerés stb. Később, az olvasás- és írástanulás kezdetétől már bevezethetünk olyan feladatokat is, amelyek a hangokhoz betűket, a betűkhöz hangokat kapcsolnak, valamint azok felismerésére vonatkoznak. Például: Kösd össze azt a képet, amelyiknek nevében hallod ezt és ezt a hangot, stb.

A nyelvtani tudatosságot fejlesztő lehetséges feladat: az adott szavakat (*egészség, magasság, ügyesség, kedvesség* stb.) külön csoportokba kell sorolni aszerint, hogy a *-ság* vagy a *-ség* főnévképzőt tartalmazzák, majd következhet a szavak megfigyelése és a szavak hangrendjére vonatkozó feladat, azt követően pedig a megadott újabb szavakhoz a hangrend szerinti végződés illesztése (pl. *nehéz + ség*). Eleinte célszerű kerülni a vegyes hangrendű szavak toldalékolását, azt egy későbbi szakaszban vezethetjük be.

A szókincs bővítésére szintén számos feladattípus áll rendelkezésünkre, a leghasznosabbnak a célnyelvű szómagyarázatoknak szóban és írásban történő megfogalmazását tartom, de a szinonima és antoníma gyűjtése is kiváló eszköze az újabb szavak tanulásának, nem is említve a célnyelven történő rendszeres olvasást és filmnézést, tartalomelmondást, és még sorolhatnám. Fontos, hogy a megtanulandó szavakat, kifejezéseket minden nyelvi készségben minél többször és szituációhoz kötötten, azaz alkalmazásukban gyakoroltassuk, használtassuk a nyelvtanulókkal.

A nyelvtanulók háttértudásának kérdése általában kívül esik az idegen nyelvi foglalkozások keretein, hiszen az ismereteink számos forrásból származnak. Egyetérthetünk azonban abban, hogy a nyelvórán is kapnak a nyelvtanulók új tárgyi ismereteket, amelyeket

beépítenek addigi tudásukba. A MID esetében ez többek között lehet a magyar országismeret, kultúra, beleértve a történelmet, irodalmat stb., számos esetben például olvasási-szövegértési készségfejlesztést is építhetünk a már meglévő tudásukra. (A kínai anyanyelvű csoportban Kínáról – az ország természetföldrajza, kultúrája – szóló szöveget használtam, majd az ily módon megtanult szókincset kellett alkalmazniuk Magyarország bemutatásakor.) A szövegértést ellenőrző, tipikusan használt feladatok közül néhány: a szövegre vonatkozó állítások közül melyik igaz/hamis, állítsa sorrendbe a szövegrészeket, kösse össze a bekezdés címét a bekezdéssel, egészítse ki az üresen hagyott részeket a megadott szavak egyikével, stb.

2.3.1.3. Az olvasás alaptípusai

Az olvasás alaptípusait mint terminust a különféle szerzők más-más névvel illetik, egyesek olvasási stílusnak (Williams, Moran, 1989, idézi Bárdos, 2000), mások olvasási stratégiának (Brown, 2000; Bowen, Marks, 1994), Bárdos (2000) olvasási típusnak, jómagam olvasási technikának nevezem őket. A nevüktől függetlenül tény, hogy nyelvpedagógiai szempontból kiválóan alkalmazhatók több cél eléréséhez is (szókincsbővítés, az íráskészség fejlesztése, a szövegfelismerés és annak függvényében a megfelelő olvasási technika kiválasztásának a gyakorlása, ismerkedés autentikus szövegekkel, általános nyelvtudás fejlesztése stb.), bár az extenzív olvasást inkább otthoni, mintsem tanórai tevékenységnek tartom.

Az alábbi táblázatot (Bárdos, 2000: 139. alapján) a hivatkozott forráshoz képest egyszerűsítettem, és a sorrendet is felcseréltem. A sorrendcsere mindössze az olvasástörténetben elsőként említett extenzív olvasás előfordulása miatt történt, sem elméleti, sem gyakorlati jelentősége nincs.

Az extenzív olvasás (vagy régebben szintetikus olvasás) az olvasásnak az a fajtája, amikor magáért az olvasásból adódó örömért, az élményért olvasunk. Ilyenkor az összes elolvasott információ számunkra, olvasók számára hordoz valamiféle egészsleges tartalmat.

Az előző olvasási típustól eltérően az intenzív olvasás (vagy régebben analitikus olvasás) már alapvetően az idegennyelv-tanulásra jellemző olvasási technika, amikor az adott szövegben annak legkisebb elemeit, részeit kell feltárnia a nyelvtanulónak. Tipikus kérdések lehetnek: *Kik a szereplők, kire mi jellemző, ki kivel mikor hol stb. találkozott?* A szövegben előforduló nyelvtani elemekre is vonatkozhatnak kérdések.

A scanning, azaz az információ lokalizálása egy nagy koncentrációt igénylő olvasási technika. (Tipikus kérdés lehet: *Hány éves volt a szomszéd macskája?*) Vélhetően

aktiválnunk kell az adott keresendő információra vonatkozó háttérismereteinket (a macska példájánál maradva ez lehet a macskák átlagos életkora), valamint az azokhoz kapcsolódó idegen nyelvi szavakat, kifejezéseket. Bár ennél az olvasási technikánál egyetlen információt kell megtalálni a szövegben, mégis úgy gondolom, hogy ezt az olvasási technikát (tkp. „keresési” technikát) nemcsak tartalmi, hanem adott nyelvi (nyelvtani, szókincs- stb.) elemek kikeresésére is bevethetjük – a foglalkozás célja vagy az adott feladat függvényében. Például ha magyarországi ünnepekről szóló szöveggel dolgozunk, akkor szókincsfejlesztés céljából tematikusan kikereshetjük a húsvéthoz tartozó szavakat, de lehet olyan feladatuk is, hogy találják meg a szövegben az ünnepkörökhöz tartozó jelzőket, keressenek/írjanak hozzá szinonimákat/antonimákat, szómagyarázatot célnyelven. Ezeknek a feladatoknak csak az emberi képzelet szab határt.)

A skimming mint olvasási technika a szöveg, a mondanivaló lényegének megértése. (Tipikus kérdése: *Miről szól a szöveg? Foglald össze néhány mondatban!*)

3. táblázat: Az olvasás típusai (Bárdos, 2000: 139 alapján)

Típus	Logikája
Extenzív olvasás (cél, de nyelvpedagógiai eszköz is egyben, ld. olvastató módszer)	A halmaz összes eleme mint egész
Intenzív olvasás (cél, de nyelvpedagógiai eszköz is egyben)	A halmaz minden egyes eleme külön-külön
Információ lokalizálása/Scanning (eszköz egy adott információ megtalálására)	A halmaz egyetlen (csakis egy) eleme
Lényegi pontok kiválasztása/Skimming (eszköz több lényegi információ megtalálására)	A halmaz néhány (legfontosabb) eleme

2.3.1.4. Olvasási stratégiák

Az olvasás és azon belül a szövegértés minősége nagymértékben függ attól, hogy milyen olvasási stratégiát alkalmazunk. Az olvasási készségen túl a stratégiák határozzák meg, hogy az adott szöveges információhoz milyen módon jutunk hozzá, és hogyan dolgozzuk fel. Az olvasási stratégia egyfelől az olvasási folyamatnak, a folyamat módszerének, eljárásának a tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése, másfelől pedig a választott olvasási mód elemeinek megnevezése (Steklács, 2013).

„Olvasási stratégiák alatt azokat a tudatosan végzett kognitív műveleteket értjük, amelyek az olvasási folyamatra, a hatékony szövegértésre összpontosítanak. A csoportosításuknál olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákról beszélünk” (Steklács, Szabó, 2013: oldalszám nélkül). Az olvasás folyamatát figyelembe vevő felfogások olvasás előtt, olvasás közben és olvasás után alkalmazott stratégiákat különböztetnek meg (Paris, Wasik, Turner, 1991; idézi Steklács, Szabó, 2013), de létezik más szempontú csoportosítás is, így beszélhetünk többek között szövegértelmező, szövegtanulmányozó, szóazonosító stb. stratégiákról (Tierney, Readence, 2005).

Olvasás előtti stratégiákként alapvetően az alábbiakat szokta a szakirodalom megnevezni (bizonyára közülünk is sokan használták ezeket vagy egy részüket diákkorukban), bár más megoldások is lehetségesek:

- az olvasás céljának meghatározása,
- a szöveg átolvasása, ennek két célja van: a szövegről benyomást szerezni, valamint aktiválni a témában már megszerzett háttértudásunkat.

Az olvasás során használható stratégiák lehetnek például:

- az olvasás céljának függvényében a fenti négy olvasási technika alkalmazása,
- jóslások a szöveg tartalmára vonatkozóan,
- a kérdést felvető részek tisztázása,
- a szöveghez kapcsolódó tudáselemek elhelyezése a jelentésben.

Az olvasás utáni stratégiákra példák:

- a szöveggel kapcsolatos kérdések megválaszolása,
- a tartalom összefoglalása, elmondása
- a meg nem értett szövegrész pótlása stb.

Az olvasás részkészségeinek tárgyalásakor a fogalmi sokszínűség bemutatásában a komponensnek, feltételnek nevezett elemek között stratégiákat is találunk, ha visszalapozunk a 2.3.1.1. ponthoz. Az iménti felsorolás sem könnyíti meg a dolgunkat a fogalmi tisztánlátásban, hiszen számos nyelvtanár nem feltétlenül nevezi a szöveg összefoglalását olvasási stratégiának, mint ahogyan a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolását sem.

Sőt, az írástanításban elterjedt csoportos feldolgozással párhuzamosan az olvasástanításban, azaz a szövegfeldolgozásban (értelmezésben, jelentéskalkotásban) is az olvasottak csoportos megvitatását tekintik stratégiának egyes szerzők. Természetesen megbeszélhetjük az idegen nyelvi foglalkozásokon az olvasottakat, azonban az én felfogásomban ez már nem az olvasás része, így nem tekinthető olvasási stratégiának. Az

olvasás egyéni tevékenység, hiszen az olvasáshoz szükséges mentális folyamatok, a részkészségek, az egyén háttértudása az olvasott témában stb. mind jellemzőek az olvasó egyénre. Az értelmezések megbeszélése már a beszédkésztséget fejlesztő gyakorlatok közé tartozik. Elvileg azonban egyetértek az olvasás előtti, alatti és utáni adott stratégiák/feladattípusok/eljárások alkalmazásával.

A magyar szakirodalom az anyanyelvi olvasástanítás kapcsán az olvasási stratégiák tanításának a szükségességét is hangsúlyozza, különös tekintettel a szövegértés hatékonyságnak érdekében (Steklács, 2013a). Dunston kutatási eredményeire hivatkozva Steklács idézi tőle az olvasási stratégiák tanításának kötelező elemeit: „(1) A tanár gyakran demonstrálja és modellezi a stratégiák használatát az iskolai és a mindennapi szövegek esetében. (2) Meghatározott ideig csak egy-egy stratégiára koncentrálni, és (3) olyan feladatokat ad a diákoknak, amelyekben használniuk kell a stratégiákat” (Dunston, 2002: 136, idézi Steklács, 2013b: 62).

Az eddigieket összefoglalva célszerűbbnek vélem tanulási stratégiákról beszélni (Hurd és Lewis, 2008), amelyek magukban foglalhatják az olvasási stratégiákat, hiszen kognitív folyamatokról lévén szó, átfedések jelennek meg (tervezés, értékelés stb.), azaz bár használjuk a tanulási stratégiákat az olvasástanításban/tanulásban, de attól azok még tanulási stratégiák maradnak. A másik magyarázata ennek a lehetséges megoldásnak (ti. hogy inkább tanulási stratégiáknak nevezzük őket) mindössze annyi, hogy más tantárgyak tanulásakor is alkalmazhatók.

Ezen túlmenően, mivel az olvasás kognitív folyamat, célszerű – ahogyan teszi ezt O'Malley és Chamot (1990) – metakognitív stratégiákról, kognitív stratégiákról és társas megbeszélési formákról beszélni (bár számos esetben a hazai szerzők is metakognitív háttérben szemlélik az olvasási stratégiákat). O'Malley és Chamot rendszerét – akik alapvetően Brown és Palincsar (1982, idézik a szerzők) munkájából indultak ki, és számos elemet továbbvittek a saját rendszerükbe – táblázatba foglalva a 13. sz. melléklet tartalmazza.

O'Malley és Chamot tanulási stratégiáinak többsége, amennyiben letakarjuk a definíciókat, akár más területen is hasznos lehet, de az életben mindenképpen, legyen szó élethosszig tartó tanulásról vagy munkavégzésről. Másfelől, ha részleteiben vizsgáljuk őket, azt vehetjük észre – ahogyan majd látni fogjuk a dolgozat következő részében –, hogy az eredmény- és a folyamatközpontú írástanítás, sőt, a műfajalapú is nagyban hasonlít a felsorolt stratégiákra, mivel azok kombinációit alkalmazza. Ez is felfogható a fenti tanulási stratégiák létjogosultságának igazolásaként.

R. L. Oxford (1990) szintén egy teljes nyelvtanulási stratégiai rendszert ad közre, amelyben az alábbi stratégiákat különbözteti meg:

Direkt, azaz nyelvhasználathoz kötött stratégiák:

- memória, pl. mentális kapcsolatok létrehozása, képek és hangok használata, információnyerés, memorizálás,
- kognitív, pl. elemzések, értelmezések, output struktúrák létrehozása,
- kompenzációs stratégiák, pl. kitalálás, beszéd- és írásbeli nehézségek leküzdése.

Indirekt stratégiák: közvetlenül nem épülnek nyelvhasználatra, de támogatják a nyelvtanulást

- metakognitív, pl. a tanulási folyamat megtervezése, értékelése,
- affektív, pl. nyugtalanság kezelése, saját magunk lelkesítése,
- társas stratégiák, pl. kérdésfeltevés, együttműködés másokkal a feladatvégzés során.

A tanulási stratégiák részletezése nem öncélú, pedagógiaileg két magyarázatát látom: az egyik, hogy a (nyelv)tanár a szaktárgy tanításán kívül még más feladatokat is ellát, de minimum megtanítja tanulni a tanulót. Ez különösen igaz az idegen nyelv esetében, amikor egy anyanyelvi beszélőhöz képest, aki már tud beszélni és érteni, és tudja használni a nyelvtant, az idegennyelv-tanulónak **mindent egyszerre** kell megtanulnia; a másik, hogy a nyelvtanár a csoportjától és a feladattól függően esetleg válogathat az adott stratégiák közül (pl. szótanuláskor aligha a fordítás a legcélravezetőbb stratégia). Ahhoz, hogy válogatni tudjon, ismernie kell őket. (A nyelvtanulási stratégia ma legáltalánosabban elterjedt fogalma: „a tanuló által tudatosan választott tevékenység abból a célból, hogy szabályozhassa a saját nyelvtanulási folyamatát”, Griffith, 2013: 36).

Az idegen nyelvek tanításában fontos, hogy az idegennyelv-tanár minél több stratégiát ismerjen, kezdetben azonban dolgozhat néhány alapvető stratégiával is. Az alapvető stratégiákat rendszeresen célszerű használni, mert az olvasáson kívül más készségek fejlődéséhez is hozzájárulnak. Alkalmazásuk révén tanulhatják meg a MID-tanulók az egyes stratégiákat, ezzel is elősegítve az autonóm tanulást, nem csak idegen nyelven. A nyelvtanár idővel bővítheti a tanulási stratégiákat tapasztalatának, önképzésének, csoportjai összetételének és az ott leggyakrabban használt feladattípusoknak a függvényében, hogy azokat a nyelvtanulók is megtanulhassák és alkalmazzák. A nyelvtanulási stratégiák tanításáról részletesen ld. Griffith, Oxford 2014.

2.3.1.5. A kezdő/gyenge olvasó és a jó/gyakorlott olvasó, a kezdő és jó íráskészségű nyelvtanulók

A magyar nyelvpedagógiai szakirodalomban – az angol nyelvű szakirodalomtól eltérően – nem vált szokássá a kezdő/gyenge és jó/gyakorlott olvasó (angol: poor reader, good reader) fogalmának használata, bár találkozhatunk vele. A kutatás során én sem alkalmazok ilyen megkülönböztetést. Azért tekintek el tőle, mert „nagy egyetértés van a tekintetben, hogy a szövegértés alapja a szilárd olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás” (Tóth, 2006: 461). Bár ez szükséges, de nem elégséges feltétele a jó olvasóvá válásnak, mégis ez a kiindulópontunk a további munkához, hogy a nyelvtanulók eljussanak a jó olvasóvá válásig.

A külföldi nyelvpedagógiai szakirodalomban szokásos megkülönböztetést (angol: novice writer, expert student writer) az írástanításban sem alkalmazom. Mivel a kutatás nem e két fogalom, illetve a kezdő/gyenge és jó olvasók kritériumainak a meghatározását tűzte ki célul, ezért a továbbiakban eltekintek részletezésüktől, a téma azonban megkívánta e fogalmak megemlítését.

2.3.2. Az íráskészség és eddigi tanítása

Az írás ugyanúgy tanult készség, mint az olvasás. Egyes szerzők szerint az íráskészség az idegennyelv-tanításban mégsem kapott megfelelő figyelmet (Bowen, Marks, 1994). A két készség szoros kapcsolatban áll:

- az írásjegyek megszületése vezetett az olvasás megjelenéséhez,
- megfigyelések igazolták, hogy „a jó írók többet olvasnak, a jó olvasók szintaktikailag érettebben írnak” (Stotsky, 1983, idézi Klein, 2011, oldalszám nélkül),
- írás során többször visszatérünk a szöveg már elkészült részeihez, újraolvassuk őket, és így haladunk a mű végleges formája felé,
- mindkét készség gondolkodáshoz kötött, gondolatokat, ötleteket kommunikál, szinergista kapcsolatban állnak (Langer, Flihan, 2000).

Röviden érdemes utalni a középkorban és az azt követő néhány században az írástanítás mikéntjére és összefoglalni, milyen írástanítási megoldásokat alkalmaztak a középkortól napjainkig.

Több szintből állt az írástanítás: az első a mechanikus folyamat volt (a kézírás minden technikai fogása idetartozik), a második már az egyéni stílus kialakítására törekedett, és a harmadik szint jelentette a kreatív írást. E folyamatokon belül természetesen különféle

technikákkal, eljárásokkal igyekeztek az íráskészséget fejleszteni, így pl. a fentebb említett második szinten szerepelt a már az ókorból is ismert másolás (transzkripció), a variáció, azaz példamondatok átalakítása, majd az imitáció, amelynek során a példaként tekintett szerző stílusát, alkotói technikáját kellett a legtökéletesebben utánozni, míg végül eljutottak a szabad kompozíció, a saját „mű” létrehozásáig. Ezt követően majd a 16. századtól megjelenik a fordítás is mint íráskészséget fejlesztő eszköz (Bárdos, 2000). Ha csak a legújabb (értsd: 20. századi) idegennyelv-tanítási módszerekre gondolunk, láthatjuk, hogy több is közülük kevésbé foglalkozott az írástanítással, e készség fejlesztésével. Sőt, a már több mint 200 évvel ezelőtti nyelvtani-fordító módszert követően nemigen esett megfelelő hangsúly az idegen nyelvű íráskészségre, bár a 20. század 80-as éveitől kezdve megjelent munkák (Rivers, 1978; Byrne, 1979; Gorman, 1979; idézi Bárdos 2000: 172–173) többé-kevésbé már részletesen foglalkoznak e kérdéskörrel. Ezekben a munkákban a fentiekhez hasonló elvek figyelhetők meg. Ilyen a fokozatosság, hiszen az írástól mint mechanikus folyamattól/korai szakasztól/ellenőrzött gyakorlatoktól kezdve több szakaszon át haladtak a kreatív/önálló írásig, szabad fogalmazásig. A leggyakrabban használt technikák között továbbra is szerepelt a helyes betűzés, a másolás, a diktálás, amelyek az ún. elemi írásgyakorlatok (Bárdos 2000: 173) közé sorolhatók. A mondatszintű vagy már mondatokat összekötő gyakorlatok közül a kiegészítéssel feladatok számos változata létezett és létezik ma is (ilyen pl. a feleletválasztós teszt, a szöveg kihagyott részeinek kiegészítése – cloze-procedure), mondatok átalakítása, bővítése, tömörítése és még sorolhatnánk. Egyetérthetünk Bárdos megállapításával, amelyben kifejti, hogy „bölcs dolog az íráskészség fejlesztésébe más készségeket is belevonni vagy azokból kiindulni: így például használhatunk más műfajú szövegeket, például egy társalgást arra, hogy majd egy leírás alapja legyen” (Bárdos 2000: 177). Erre az idézetre a későbbiek folyamán még visszatérek.

A 20. századi idegennyelv-tanításban az írástanítás éveken keresztül a háttérbe szorult a többi nyelvi készség tanításához képest. A kései, azaz a 20. század második felére tehető ismételt megjelenésének oka vélhetően az volt, hogy a század közepén (Magyarországon az 1980-as évekig) az audiolingvális nyelvtanítási módszer uralkodott a nyelvpedagógiában. Sőt, az írás háttérbe kerüléséhez hozzájárult még a direkt módszer és a kommunikatív nyelvtanítás is (Tuffs 1993: 699), bár ez utóbbinál elméletileg törekedtek mind a négy készség fejlesztésére. Fries (1945-ös munkája a beszélt nyelv intenzív elsajátításáról szól, vö. Bárdos, 2005: 273–274) azt tartotta, hogy „a nyelv nem más, mint a beszéd [...] Az írás csupán a többi készség „szolgálóleányaként” funkcionál, és nem tekinthető önálló készségnek (Silva, 1990: 13, idézi Kisné, 2012: 35). A kontrollált írástanítást számos kritika érte, többek

között hogy a formai követelmények, a nyelvtanilag helyes mondatformálás állt a figyelem középpontjában. Emellett kifogásolták (Cotton, 1988) azt is, hogy nem vette figyelembe az írás kezdeti lépéseit (ld. fentebb).

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az 1970-es évekig az idegennyelv-tanításban az írás alapvetően a nyelvtan begyakorlását szolgálta (Bárdos, 2005), és így produktumorientált volt. Ezt követően már az írás folyamata felé fordult a figyelem, vélhetően a kognitív pszichológia hatására.

2.3.2.1. Az írás pszichológiai alapjai avagy fogalmazás-modellek

Az írásbeli kommunikáció talán első, széles körben ismert modelljei a 20. század második felében jelentek meg (Hayes, Flowers, 1980; Garret, 1980; Levett, 1989; Van Galen, 1991, idézi Garcia-Debanc, Fayol, 2013; Horváth, 2001; Becker, 2006).

Alapvetően két fő csoportba sorolhatjuk az írásmodelleket:

1. Az írás statikus, részeire bontható, elemezhető egység, azaz végtermék, produktum.
2. Az írás folyamat, ezen belül is többféle modellt különböztethetünk meg, a teljesség igénye nélkül:

a) a szakaszmodell elmélete az írást egy több, egymás utáni szakaszból álló folyamatnak tekinti (tervezés, írás-előkészületek, vázlatkészítés, ellenőrzés; az angol szakirodalomban: planning, prewriting, drafting, revising),

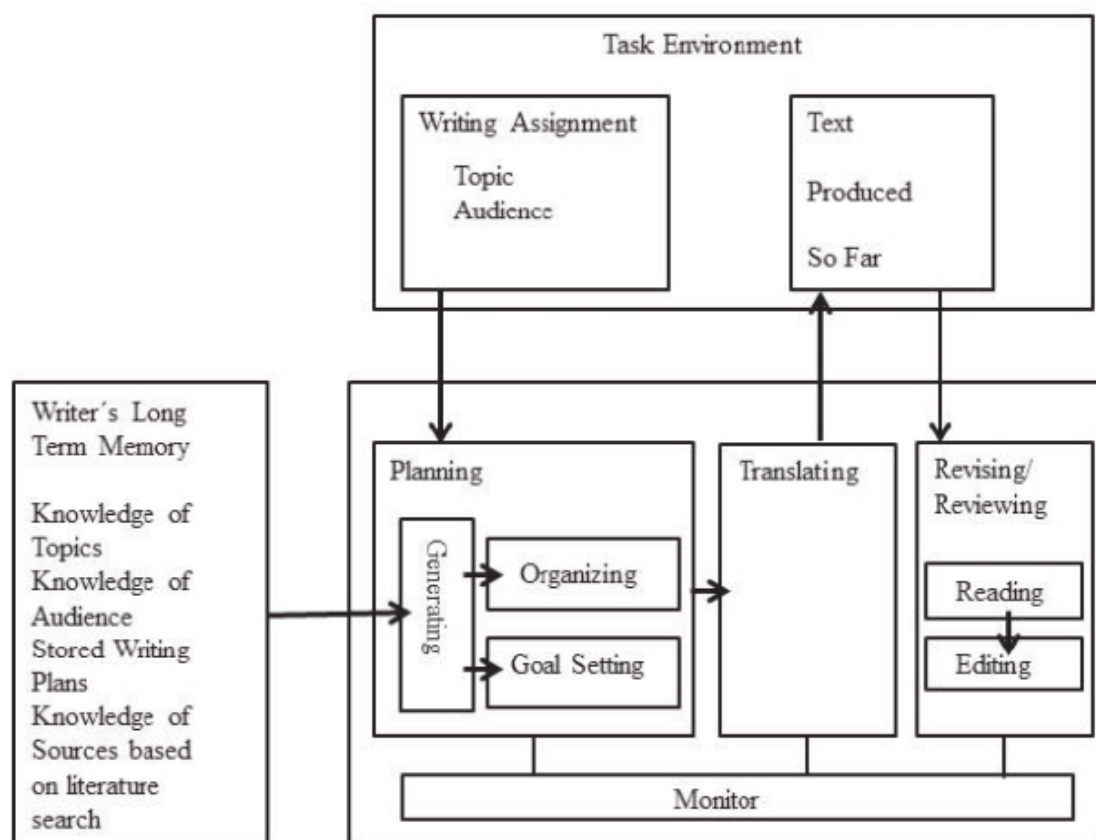
b) a rekurzív-kognitív folyamat modellje, amely szerint az írás egy olyan folyamat, amelyben többször visszatérünk a már leírt részekhez, átgondoljuk, kiegészítjük őket stb. Bár itt is megfigyelhetünk szakaszokat (tervezés, vázlatírás, ellenőrzés, monitoring; planning, translating, reviewing, monitoring), de a hozzájuk történő többszöri írói visszatérés kap nagyobb hangsúlyt. Ezenkívül az egyik gyakran hivatkozott és többszöri átdolgozáson átesett modellben (Hayes és Flowers, 1980, 1996. idézi Dean et al., 2008) „a szerzők a fogalmazás folyamatát a feladat, az író hosszútávú memóriája és a fogalmazási részfolyamatok közötti kapcsolatok és egymásrahatások világában értelmezik” (Molnár, 1996: 141).

A fogalmazásmodellek ugyan nem ültethetők át a nyelvpedagógiába, hiszen nem egy lineáris folyamatot ábrázolnak, és nem „utasításhalmaz, amit teljesíteni tudunk” (Garcia-Debanc, Fayol, 2013: oldalszám nélkül), ugyanakkor jelentősen hozzájárulhatnak a pedagógiai

munkához. Egyetérthetünk Bárdos véleményével, hogy „az íráskészség fejlesztésének szemlélete évtizedenként változik, de tanításának gyakorlata, vagyis az íráskészség fejlesztésének technológiája alig változott” (Bárdos, 2000: 173).

Hayes és Flowers modellje (10. ábra) rámutat az írástanításban számos fontos mozzanatra, amelyeket figyelembe kell vennünk nyelvtanári tevékenységünk során:

- az írás egy szituációhoz kötött (ld. az emlékezetről mondottakat),
- kiemeli a téma, a címzett jelentőségét (ezek nyelvpedagógiai szempontból a nyelvhasználatot befolyásoló tényezők),
- szerepel egy írást előkészítő kutatási, anyaggyűjtési folyamat,
- hangsúlyozza a háttértudás fontosságát a témában,
- önellenőrzés,
- a már elkészült részek többszöri áttekintése, ennek pszichológiai vonatkozása az, hogy a nyelvtanulók is nyugodtan próbálkozhatnak, az írás egy folyamat, gondolatainktól, nyelvtudásunktól függően a szöveg többször is módosítható, ez nem feltétlenül jelent tudatlanságot vagy hibát.



10. ábra: Hayes és Flowers rekurzív fogalmazásmodellje (1980, idézi Hennes et al., 2015: 37)

A szakirodalomban szintén széles körben elfogadott másik modell az ún. tudásátalakító modell (angolul: knowledge transforming model) Bereiter és Scardamalia nevéhez fűződik (Bereiter, Scardamalia 1987, idézi Molnár, 1996; Dean et al., 2008). A modell a kezdő írók és a jó írók írásfolyamatát is ábrázolja; a kezdő írókra a tudáselmondás, a jó írókra a tudásátírás a jellemző – mindez háttértudásuktól, műfaji és egyéb ismeretüktől, nyelvhasználatuktól és további tényezőktől függ. (További részletek a modellről magyar nyelven Molnár, 1996).

2.3.2.2. Az írás eredmény- és folyamatmodelljeinek hatása a nyelvpedagógiában

Az írást eleinte mint produktumot tekintették (nyelvtani pontosság, szórend, központosítás stb.), ez eredményközpontú írástanításnak számít. Ez határozta meg sokáig mind az anyanyelvi, mind pedig az idegen nyelvi írás-, pontosabban fogalmazástanítást. (Erről az idősebb korosztálynak, nekünk van tapasztalatunk is, gondoljunk csak diákkorunk nyelvóráira.) Az ilyen írástanítási gyakorlat alapvetően a nyelvtan explicit magyarázatára, megfelelő kifejezések memorizálására és a már megírt fogalmazásra vonatkozó visszacsatolásra épült.

A kognitív tudományok előretörésével azonban a figyelem az írás folyamata felé irányult, amelyben a feladat – tervezés – kialakítás – ellenőrzés, majd még a társakkal való megbeszélés is megjelent (Badger, White, 2000; Feez, 2002; Muncie, 2002, idézi Ahn, 2012; Paran, 2012).

Az eredmény- és folyamatközpontú írástanításról megoszlanak a vélemények. Egyes szerzők szerint (Akyel, Kamisli, 1996; Varble, 1990; Kiszely, 1999, idézi Kisé, 2012) a folyamatorientált írástanítás eredményesebb, mások úgy vélik, hogy „az írás művészete és lelke elveszett a folyamatban” (Baines, Baines, Stanley, Kunkel, 1999, idézi Pritchard, Honeycutt, 2005: 285), míg Jackson szerint (1996) a szövegalkotás eredményessége nem a módszertől függ.

Kiszely (1999) kutatási eredményei fontosak és figyelemre méltók: kutatása során egyetemisták írásfolyamatát vizsgálta, akik a folyamatorientált írástanításban az érdekesebb témaválasztást, a motivációt, az érthetőbb instrukciókat, a nagyobb szabadság elvét, valamint a minta alapján történő szövegalkotást emelték ki hozzáadott értéként. A szerző véleménye szerint mindig a tanított csoport a döntő abban, hogy eredmény- vagy folyamatorientált módszert alkalmazzunk.

Raimes – nyolc egyetemista írásfolyamatát vizsgálva – kutatásai eredménye alapján azt javasolja, hogy „az íráskészséget fejlesztő órákon a szóbeli kommunikáció erősítését, azaz a

gondolatok, mondatok, szókinsz közös generálását is fejleszteni kell. Zamel és Raimes eredményei – bár nagyban meghatározták a második nyelvi írásfolyamat megismerését – mégsem tudtak teljes képet nyújtani a problémáról” (Kisné 2012: 55), hiszen a folyamatorientált írástanítást is érték kritikák, ezek röviden:

- a folyamat lépéseinek kötelező betartása,
- a gyakorlott írásra jellemző szokások kialakítása,
- adott műfaji sajátosságok követése stb.

Véleményem szerint a lépések betartása függ a nyelvtanulók nyelvtudásszintjétől és íráskészségük fejlettségétől is, azaz a magasabb nyelvtudásszinttel rendelkezők esetében esetlegesen kihagyható egy-egy lépés. A fokozatosság viszont szem előtt tartandó tényező. A műfaji sajátosságról az alábbiakban lesz szó.

Ugyancsak a 20. század 80-as éveitől figyelhető meg az Ausztráliából induló, ott széles körben elterjedt harmadik írástanítási megközelítés (Martin 1986; Martin, Rothery 1986; Cairney 1992, idézi Rabbini, 2013), amelyet az angol nyelvű szakirodalom általában a *genre approach* vagy *genre approach to writing* névvel jelöl. Jőmagam ezt az írástanítási megközelítést a fogalmi hálóban műfaj/szerep/funkció szavakkal jelöltem, mivel az idegennyelv-tanítás hazai szakirodalmában az írástanítás e fajtájára nem találtam meghonosodott szakkifejezést. Az angol nyelvű elnevezés magyar megfelelője – a tanítás lényegét tekintve – lehetne a *műfajorientált* vagy *műfajalapú/műfajközpontú* írástanítás is. (A *regiszter* szót tudatosan nem használom, mert a szociolingvisztikában e terminus használata az adott „regiszterre” jellemző stílusértékek kapcsán már érinti a regisztert használó adott társadalmi rétegeket, amelyeknek nyelvhasználata nem mutat egybeesést a tágabb értelemben vett, azaz nem irodalmi műfajokkal.) Egyelőre a műfajközpontú vagy műfajalapú elnevezést használom, mivel ez mutatja az írástanítás lényegét. Hogy az írás végtermékét vagy az írás folyamatát tartom-e fontosnak? A válasz egyszerű: mindkettőt. Egyfelől az írás folyamata nélkül nem lehet eredmény, másfelől ha írásunk nem megfelelő megformáltságú mind tartalmilag, mind „műfajilag”, betöltheti-e majd teljes mértékben a szerepét? Megérti-e majd az olvasó, akinek írásunkat szánjuk?

A műfajközpontú írástanítás célirányos tevékenységként tekint az írásra, és annak a szituációnak az elemzésére fekteti a hangsúlyt, amelyben maga az írás történik. Tuffs (1993) levél írásán keresztül világítja ezt meg, miközben felhívja a figyelmet a tanár szerepére, akinek figyelembe kell vennie a nyelvtanulók addigi nyelvi tapasztalatait és minden egyebet, ami befolyásolja az adott feladat sikeres elvégzését a nyelvtanulás aktuális szakaszában.

Első lépésben csoportokba osztja a foglalkozás résztvevőit, majd közel tíz eltérő levelet ad nekik. Feladatuk e levelek „elemzése”, azaz összehasonlítása, a többször előforduló kifejezések, formai jegyek stb. összegyűjtése. Segítségképpen vagy a rendelkezésre álló időkeretre tekintettel adhatók bizonyos irányvonalak, amelyek alapján a csoportoknak dolgozniuk kell. Jelen esetben ilyen lehet például a betűtípus, a betűméret, a bekezdések, a megszólítás, az elköszönés megfigyelése, a levél tagolása stb. Magasabb szintű nyelvtudással rendelkezőknél lehetséges a levél céljának (reklám, ajánlattétel stb.) a meghatározását is kérni, ill. a megszólítási és az elköszönési formáknak a levél többi részéhez való viszonyát megvizsgáltatni stb. A feladatot természetesen célnyelven kell végeztetni a diákokkal, miközben többé vagy kevésbé folyékonyan megbeszéljük a feladatot. (Felmerül a kérdés azonban, fogják-e mellőzni anyanyelvüket vagy a közvetítő nyelvet.)

A második lépésben a csoportok bemutatják társaiknak, hogy milyen eredményre jutottak – ismét a célnyelven. A csoportok összehasonlítják eredményeiket.

Láthatjuk tehát, hogy eddig nem a diák célnyelvi tudásáról volt szó (kivéve a megbeszélés és a bemutatás alatti célnyelvi beszédgyakorlást), sem a helyesen vagy helytelenül használt formákról. Az eddigi feladatok mindegyike valamilyen más készséget aktivált a diákokban: megfigyelőképességet, közös munkára való hajlamot, szociális készségeket (pl. nem vágunk egymás szavába), előadói hajlamot, képességeket és egyebeket.

Ezek alapján a nyelvtanulók már rendelkeznek azzal az alapvetően szükséges információval, hogy hogyan is épül fel az adott műfajra jellemző szöveg, összegyűjtötték a tipikusan előforduló nyelvi elemeket, kifejezéseket stb.

A harmadik lépés lehet, de nem kötelező: akár közösen, akár önállóan írjanak egy tervet/vázlatot arról a levélről, amelyet majd szeretnének megírni.

Végül következhet maga az írás. A korábban már tanulmányozott műfajok közül nyugodtan kiválaszthatja a diák, hogy kinek és miről fog írni. Ha nem a tanár mondja meg, attól az írás hasznossága vitathatatlan. A foglalkozások összességét véve alapul célszerű meghatározni ezek (az önállóan választott és a tanár által javasolt témák) arányát, hogy a munka a kurzus/tanfolyam/tanév végeztével eredményes legyen, ugyanakkor a diákok motivációja is megmaradjon. Ravasz megoldás, ha még a tanár jelöli is ki a témákat, de választási lehetőséget hagy a nyelvtanulónak, miközben a foglalkozások során előbb-utóbb mindegyik, a nyelvtanár által kiválasztott téma terítékre kerül. A foglalkozásokon nyugodtan meghatározhatjuk mi, nyelvtanárok a témák feldolgozásának szempontjait is. Ez ugyanis további lehetőségeket ad a nyelvtanár kezébe: az elkészült leveleket (hiszen többen írtak azonos témában) összehasonlíthatjuk valamelyik eredetivel, az ellenőrzés során

hivatkozhatunk arra, hogy az adott levél elérte-e a célját (pl. ha meghívást tartalmazott, minden egyértelmű-e, hely, idő...). Mivel a tanulók ily módon a feladat gyakorlati céljára koncentrálnak – mivel a levélnek az életben valós funkciója van –, még a javításokat is könnyebben elfogadják, és pszichológiai szempontból nem saját magukra, nem saját képességeikre vonatkoztatják a javítást/kritikát. Ezenkívül a nyelvtanár az írásos munkákat hibaelemzésnek is aláveti, hogy további írástanítási technikákat alakítson ki, újabb elemzési pontokat jelöljön meg.

Tuffs (1993) imént részletezett írástanítási megoldása asszociálja Kiszely (1999) kutatásában a diákok által kiemelt tényezőket, amelyek szerintük az írást megkönnyítették: az (érdekesebb) témaválasztást, a motivációt, az érthetőbb instrukciókat, a nagyobb szabadság elvét, valamint a minta (modell) alapján történő szövegalkotást. A motivációként csoportjainkban bevezethetünk olyan megoldást, hogy vagy egy, erre a célra kialakított falfelületen tesszük közzé az írásokat, vagy akár egy (saját) online felületen is megjelenhetnek (meghatározhatók a szempontok, pl. hogy kié kerüljön ki), de hosszabb időtartamú verseny is elképzelhető. Az idősebb korosztálynál a közzététel szintén ösztönző lehet. Majd az írásokhoz illusztrációk is készíthetők; ötletek sokasága merülhet fel a diákjaink motiválására.

A külföldi szakirodalomban találkozhatunk olyan megoldásokkal is, amelyek azáltal színesítik az írástanítást, hogy ki mikor ír, ki mondja/kik mondják a fogalmazásban használatra javasolt szavakat, kifejezéseket (Pindar, 2007). Ennek alapján az írás osztálytermi gyakorlatának megoldásait modellalapú (tanár beszél, tanár ír), megosztott (tanár és diák beszél, tanár ír), interaktív (tanár és diák beszél és ír), irányított (tanár beszél, diák ír) és önálló írásra (diák ír) bontják. Az elnevezések ugyan nem tükrözik igazán az ezek közötti különbséget, és nem is feltétlenül értünk ezek megkülönböztetésének szükségességével egyet. Az iménti írásgyakorlás típusai, bár változatosságot hozhatnak, mindössze árnyalatnyi különbséget mutatnak, amelyeknek az alkalmazásával lényegileg nem jutunk közelebb a nyelvtanulók íráskészségének javításához (pl. a modellalapú írástanításnál a tanár hangosan gondolkodva és táblai magyarázatokkal vezeti végig a diákot az írás elkészítési lépésein, miközben a diák nem is mond és nem is ír semmit). Ezenkívül az interaktív írás fogalma már foglaltak tekinthető, egyes szerzők (Conti, 2015) az infokommunikációs eszközök bevonásával történő írást nevezik így.

A fentebb bemutatott írástanítási megoldások egyértelműsítik, hogy a műfajközpontú írástanítás valóban ötvözi a tartalom- és folyamatorientált megközelítéseket, másfelől pedig megvilágítják, miért is emeltük ki ezt az idézetet: „bölcs dolog az íráskészség fejlesztésébe

más készségeket is belevonni vagy azokból kiindulni: így például használhatunk más műfajú szövegeket, például egy társalgást arra, hogy majd egy leírás alapja legyen” (Bárdos 2000: 177). Megjelenik benne mindaz, amit az írástanításban kiemelten kezelnek a különféle irányzatok. Nem beszélve azokról a neurolingvisztikai kutatási eredményekről, amelyek során bebizonyosodott: a szóbeli célnyelvi készségek megléte alapfeltétele a jó íráskészségnek (Netten, Germain, 2012).

Az írás, bár vitathatatlanul kapcsolatban áll az olvasással, mégis a beszédnek a „párja”, hiszen mindkét készséget információátadásra használjuk: a beszéd a szóbeli, az írás az írásban történő kommunikáció eszköze (Cs. Czachesz, 2001; Gál, 2002, idézi Kisné, 2012; Tóth, 2006). Ez egyben azt is jelenti, hogy az íráskészség kialakításához és fejlesztéséhez működőképes beszéd-készség szükséges. Dehaene (2007) újraciklálási elmélete is a beszéd elsőségét bizonyítja, hiszen az írás mint új kulturális tárgy „megszállta” a más működésekre dedikált kérgi területeket (Pléh, 2011: 904).

Ugyanakkor nem szabad szem elől téveszteni azt a nem kevésbé fontos különbséget, hogy írásban gazdagabb szókincset használunk, a mondatok szerkezeti felépítése is bonyolultabb stb.

A beszéd-készség elemzésekor nehezebb helyzetben vagyunk, mint a beszéd-percepció bemutatása esetén, bár a gyermeknyelv-kutatások több könyvtárnyi irodalmat tesznek ki. Mégsem hasonlítható össze az anyanyelvi beszéd-készség fejlődése az idegennyelv-tanulás során kialakítandó beszéd-készséggel, hiszen amit a gyermek anyanyelvként elsajátít (a nyelvi elemek sorrendje stb.), az az idegennyelv-pedagógiában a nyelvi tartalom fogalmkörébe tartozik. Lengyel (1996) az anyanyelv orális és írott formáinak elsajátítását párhuzamosan szemléli. Könyvében főleg a gyermeki kétnyelvűséget és az óvodai idegennyelv-tanulást említi, és kutatói profiljának megfelelően nem a nyelvpedagógia szemszögéből tárgyalja őket.

A beszéd-készséghez visszatérve, kiindulópontunk lehet a következő: közölni szeretnék valamit (tudatosan nem a *gondolat* szót használom) a kommunikációs helyzetben megjelenő adóként. Egy ötlet jelenik meg, és azt mint üzenetet szeretném valamilyen (hangzó vagy vizuális) formában megfogalmazni, és a kommunikációs helyzet vevőjéhez eljuttatni. Ahhoz, hogy ez megtörténhessen, a meglévő idegen nyelvi szókincsemre, a nyelvtani tudásomra tudok támaszkodni, és a mondandómat megfelelő formába öntöm. Ez a nyelvpedagógia szempontjából a következőket jelenti:

- az ismeretek előhívása (amit közölni szeretnék),
- szavak, kifejezések, amelyek közül válogatok,

- nyelvtani ismeretek, amelyek segítségével megfogalmazom a mondandómat,
- a szituáció figyelembe vétele (kivel, hogyan stb. szeretnék közölni valamit), azaz stilisztikai és pragmatikai ismeretek egyaránt,
- és nem utolsósorban, hogy mit szeretnék elérni a közlésemmel (a beszélő szándéka).

Azt szoktuk mondani, hogy a beszéd válogatás és elrendezés eredménye. Az imént felsorolt tényezők egyfelől asszociálják a nyelvi tartalmat, másfelől a beszédkésztséget. Az írástanítás kapcsán tehát röviden megfogalmazhatjuk azt a kevésbé biztató tény, hogy ki kell alakítanunk a nyelvtanuló beszédkésztséget ahhoz, hogy írni tudjon. Mindemellett a nyelvtanárnak azt is tudnia kell, hogy az írás kultúraspecifikus (Kaplan, 1966, idézi Bárdos, 2000: 163–164). Ez annyit tesz, hogy „a szövegek szerkezete, szerveződése kultúránként változhat” (Bárdos, 2000: 162), azaz „az eredetiség, a stílus, az elrendezés és az előadásmód lehet merőben más is, mint ami a mi kultúránkban megszokott” (Bárdos, 2000: 164).

Az eddigiek alapján válik érthetővé, miért az alábbi módon határoztuk meg az írás nyelvpedagógiai szempontú fogalmát: az írás összetett mentális folyamat, amely a beszédkésztségre épülve a hang-betű megfeleltetéssel kezdődik, és magában foglalja az alkotó írást is. Az írástanítás és az írástanulás ennek következtében magában foglalja a hang-betű megfeleltetést és minden olyan egyéb készséget, amely lehetővé teszi a kreatív írást. Valóban, ez nagyon tágra értelmezett írásfogalom. Ahhoz, hogy egy idegen nyelven jól megírt, elfogadható szerkesztettséű írásműről beszélhessünk, számos tényező szerepet játszik. Nem véletlen, hogy mind anyanyelven, mind pedig idegen nyelven az írás fejlesztése a legidőigényesebb és a legösszetettebb folyamat. A forrás bennünk van: a készülő írásnak a tartalmát és a formáját is nekünk kell kitalálni, elkészíteni. Az olvasás esetében ezzel szemben ezt mások megteszik helyettünk, ott az értelmezés marad ránk mint olvasókra.

A nyelvtanári gyakorlatban alapvetően két esettel találkozhatunk:

1. A kezdő nyelvtanulók esete: a nyelvi tartalom közvetítése egyszerre zajlik a nyelvi készségek fejlesztésével. Embert nem kímélő feladat, holott „csak” az íráskészség tanításáról van szó.
2. A nem kezdő nyelvtanulók esete: bár itt is egyszerre zajlik a nyelvi tartalom és a nyelvi készségek fejlesztése, ők már rendelkeznek bizonyos szókinccsel, nyelvtani ismeretekkel, hogy adott nyelvtanítási szakaszban a készségfejlesztésre koncentrálhassunk.

Igyekeztem olyan nyelvpedagógiai keretet/modult kidolgozni, amely megfelelhessen mindkét esetre. Ettől függetlenül a tananyag kidolgozása, az órákra készülés még továbbra is

a MID-tanár feladata, a 2.5. pontban bemutatásra kerülő nyelvpedagógiai moduláris keret azonban vélhetően segítséget jelent majd a készülési folyamatban.

2.3.2.3. Az írástanítás alapvető szakaszai – nyelvpedagógia szempontból

Az íráskészség kialakítása és fejlesztése a magyar mint idegen nyelv esetében – hasonlóan az olvasáskészségéhez – nyelvpedagógiai szempontból két fő szakaszra bontható: az íráskészség technikai szakaszának a kialakítása, azaz a megfelelő vonalvezetés begyakorlása, miközben a betűket is elsajátítjuk, és ezzel párhuzamosan az adott hangokat is társítjuk hozzájuk (az ún. alapozó szakasz – saját elnevezés). A másik szakasz már túlmutat ezen a technikai automatizációs szinten, és az önálló írásbeli szövegalkotást állítja középpontba. Azonban ahogyan az olvasásnál, az írásnál sem kerülhetjük meg az alapozó szakasz automatikus szintre emelését. Ez – számos más tényező mellett, mint pl. a háttértudás, nyelvtani szabályok ismerete stb. – feltétele az önálló szövegalkotásnak.

Betűsorrend

A disszertációban az olvasás- és írástanítás nyelvpedagógiai megközelítésében a diszlexia-kutatásból átvett fonológiai tudatosság fejlesztése áll a figyelem középpontjában, és azt vizsgálom, hogy ez milyen módon járulhat hozzá a két vizsgált készség magasabb szintű elsajátításához.

A magyar mint idegen nyelv írástanításának céljaira Schmidt (2008, 2013) a Meixner által használt betűsorrendet veszi át. Az anyanyelv-pedagógiában az egyik, 1978-tól elterjedt olvasás- és írástanítási módszer megalkotója Meixner (több szerzőtárssal együtt). Ezt a módszert azonban mind Csépe (2006), mind Gósy (2008), mind pedig Adamikné (2006) határozottan elutasította.

A betűsorrend tanítása tekintetében az egészséges magyar kisiskolásoknak készült anyanyelvi tankönyvek sem egységesek. Egyesek a vonalvezetést, mások a homogén gátlás, míg további szerzők az ütköztetés jelenségét tekintik irányadónak. (Erről részletesen ld. Adamikné, Kálmánné, Kernya, H. Tóth, 2001). Csépe (2006, 2014) és Gósy fentebb már idézett véleményére, valamint az olvasásnak és az írásnak a disszertációban is idézett pszicholingvisztikai hátterére utalva kijelenthető, hogy a magyar anyanyelv-pedagógiában a magyar nyelv sekély írásmódjára és transzparenciájára, valamint a szótagolásra építő olvasástanítási módszer alkalmazása az egyértelműen célravezető.

A magyar mint idegen nyelv olvasás- és írástanításakor azonban a betűk tanítási sorrendjénél nem csak a magyar nyelv jellemzőit kell figyelembe venni. A célnyelv mellett legalább annyira fontos tényező a MID-tanuló saját anyanyelvével, annak hangrendszerével és artikulációs bázisával, grammatikájával, a mögötte meghúzódó kognitív funkciókkal. A betűsorrend összeállításakor ezek figyelembevételével mellett választhatunk a homogén gátlás vagy az ütköztetés jelensége között, vagy szekvenciálisan alkalmazhatjuk mindkettőt, vagy mellőzzük őket. Meixner a homogén gátlást tekinti irányadónak, ne felejtsük azonban el, hogy ő magyar anyanyelvi diszlexiaprevenciós és reedukációs terápiával foglalkozott, és alkotta meg társszerzőségben a már említett *Olvasni tanulok* c. tankönyvet. Csoportosítva kínált betűsorrendje az említett olvasókönyv első kiadásában, majd a *Játékház* c. kiadványában (első kiadás 1993) bizonyos fokban eltér egymástól. Schmidt Meixner *Játékház* c. kiadványának betűsorrendjét vette alapul saját betűsorrendjének kialakításához.

De fontos kiemelni azt is, hogy az olvasás és írás elsajátításának sikeressége az alfabetikus írásmódú magyar nyelv esetében akár idegen, akár anyanyelvként tanítjuk, nem a betűsorrendtől függ. A diszlexia fogalmának meghatározásában sincs utalás erre, kiemelik azonban a fonológiai tudatosság szerepét. Többek között ezért sem szerepeltetem nagyobb részletességgel a betűsorrend kérdését a disszertációban. A tanulás folyamatát természetesen megkönnyíthetjük, ha az említett tényezők közül minél többet igyekszünk figyelembe venni már a betűsorrend kialakításakor is. Így pl. célszerű a MID-tanulók anyanyelvi hangkészletét szem előtt tartani. Ez a gyakorlatban a következőket jelenti: pl. egy kínai anyanyelvű MID-tanuló esetében a legfontosabb sorrendi kérdés azokat a hangokat reprezentáló betűket érinti, amelyek a kínai nyelvből hiányzó, de a magyar célnyelvben meglévő *r*, *l* hangok képzésének tanításához szükségesek (*t*, *d*). A magyar logopédiából tudjuk, hogy az *r* hangot először a *tr*, *dr* kombinációban gyakoroltatjuk, majd csak azt követően térhetünk rá az *r* önálló ejtésének tanítására stb. Ezeknek megfelelően a *t* és a *d* betűk tanítása előbb történik, mint az *l* és az *r* betűké. Ennek a sorrendnek azonban nincs jelentősége pl. egy bolgár anyanyelvű csoport esetében. E diákközpontú megközelítés többféle betűtanítási sorrendet megenged, és megkívánja a MID-tanár tájékozottságát az adott diák(ok) anyanyelvi jellemzőiről vagy legalábbis egy részükről (hangkészlet).

Nem véletlen azonban, hogy egyes anyanyelv-pedagógiai munkák a homogén gátlás helyett vagy mellett az ütköztetés eljárását részesítik előnyben, illetve alkalmazzák (ld. fentebb), hiszen a csak egy megkülönböztető jegyben eltérést mutató hangok esetében a köztük hallható különbséget tanuljuk meg, miközben a hangok szolgálnak egymás viszonyítási alapjául. Ezt az álláspontot fogadom el, és alkalmazom a munkám során. Ennek

alapján építettem fel a tollbamondás anyagát a hangok írásától egészen a hosszabb szövegekéig, és ezt az elvet követem a nyelvtanításban a gyakoroltatás során is.

Folyóírás vagy nyomtatott betűk írása?

A folyóírás vagy a nyomtatott betűk használata az olvasás- és az íráskészség pszichológiai, kognitív modelljei szempontjából – a finommotorika kialakulását követően – véleményem szerint nem döntő tényező, ezért nem szerepel e kérdésnek további részletezése a disszertációban. A külföldi szakirodalom általam ismert részében is a digitális eszközök billentyűinek nyomogatásával áll szemben a kézírás (legyen az folyóírás vagy nyomtatott betűk írása) (Mangen, Velay, 2010). Ezt erősíti meg Dehaene (2011) is, hangsúlyozva a kézírás fontosságát (legyen az folyóírású vagy nyomtatott betűs). Arra azonban képzeltető kutatások rámutattak, hogy több agyi terület is aktiválódik még a „nem létező” betűk kézírással történő írásakor is, mint gépeléskor.

A MID-tanári munkát megkönnyítheti, ha a folyóírás helyett a nyomtatott betűket tanítjuk, hiszen a nyelvtanulóknak könnyebb átmásolniuk a betűk vonalát az írás során. Eddigi MID-tanári munkámban a diákjaim a folyóírást használták nehézség nélkül. A folyóírás híve azért vagyok, mert egyfelől a nyomtatott betűs írásnál a szóhatárok könnyen összemósódhatnak, másfelől pedig a kis nyomtatott betűk esetében számos írásjegy összetéveszthető (a betűk vonalvezetését tekintve), ez az írott betűknél ritkábban fordulhat elő.

Amennyiben az olvasás „könnyebb” elsajátítása miatt esik a választás a nyomtatott betűk tanítására/használatára (hiszen általában nyomtatott szövegeket olvasunk, így azokat könnyebb utánzással átmásolni), ez is teljesen célravezető megoldás lehet. A folyóírás választása esetén a nyomtatott és írott kis- és nagybetűk egymáshoz kapcsolt tanítása azonban, bár összetett feladatnak tűnhet, segítséget jelenthet a MID-tanulónak. Ez utóbbi állítást támasztják alá azok a kutatások, amelyek rámutattak: a betűfelismerés és betűazonosítás könnyebbé válik, ha a legeltérőbb formájú, de még felismerhető módon ábrázolt betűformákkal is találkoznak az írni és olvasni tanulók, mivel a betűkre jellemző elvont jegyek könnyebben, azaz több forrásból kerülnek „kivonásra, kialakításra” az írni és olvasni tanulók fejében (Posner, Keele, 1968; Perry, Samuelson, Malloy, Schiffer, 2010; James, Engelhardt, 2012).

Az írás gyakoroltatása – a másolás

Miután kialakítottuk a saját nyelvpedagógiai megoldásainkat a betűk sorrendjéről, célszerű a fent idézett munkákra hivatkozással a kis- és nagybetűk párhuzamos tanítását célzó megoldást választani.

Az olvasás- és írástanítás kezdeti szakaszában – az anyanyelvű kisdíákoktól eltérően – szótanulással kezdjük a tanítási folyamatot. A tárgyakhoz/képekhez kötött szavak többszöri és minél több szempontú elisméltésével mind a jelentésüket, mind a kiejtésüket megtanulhatjuk. Már ekkor fontos a fonológiai tudatosság (FT) fejlesztését elkezdni. (A fonológiai tudatosságról ld. az 1.9., a 2.2.4. és a 3.5.2.3. pontokat.)

Az eddigiekben már megismerkedtünk az FT két szintjével. A szótagszintű feladatok még a betűtanítás megkezdése előtt fejleszthetők, majd a betűtanítás megkezdésekor folytathatók, miközben már következhetnek a fonémaszint fejlesztését célzó FT-fejlesztő gyakorlatok is. A betűtanítási folyamat megkezdésétől egészen az olvasás megfelelő tempójú, már automatizált szintjéig (hangos olvasással könnyen ellenőrizhető a nyelvórán), sőt akár azon túl is minden szókincsbővítésnél alkalmazhatjuk a szótagszintű és a fonémaszintű FT-fejlesztő gyakorlatokat. Hadd előlegezzek meg példaként néhány adatot az empirikus kutatásból! A 4. táblázat alfabetikus írásmódú anyanyelvű beszélők betű-hang és hang-betű megfeleltetési hibaátlagát mutatja közel 100 órányi magyarnyelv-tanulás után annak függvényében, hogy kaptak-e FT-fejlesztést vagy sem:

**4. táblázat: Alfabetikus írású MID-tanulók
betű-hang/hang-betű megfeleltetési hibaátlaga**

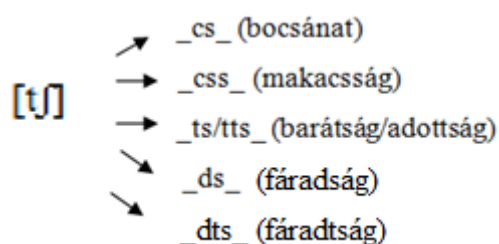
Report			
Volt-e FT fejlesztés		Hang betűjelének írása	Olvasásnál betű-hang megfelelés
igen	Mean	8,57	42,80
	N	7	5
	Std. Deviation	5,533	14,822
nem	Mean	29,79	52,79
	N	19	19
	Std. Deviation	11,238	15,690
Total	Mean	24,08	50,71
	N	26	24
	Std. Deviation	13,798	15,749

Az FT fejlesztésére irányuló gyakorlatok alkalmazásának hozadéka a fentiekén kívül az is, hogy a kiejtés gyakorlásához is hozzájárul. Még változatosabbá teszi a nyelvórákat, ha a feladatokat a rövid távú verbális és vizuális memória fejlesztésével ötvözzük. (A rövid idejű

verbális memória a beszédészlelésben, a helyes artikulációban, majd az írott nyelv megfelelő szintű azonosításában – írás és olvasás – játszik fontos szerepet, míg a rövid idejű vizuális memória a nyelv írott oldalának, azaz a betűkészletnek az elsajátításában, megtartásában és felidézésében. Bővebben ld. Gósy, évszám nélkül.)

A hang-betű, fonéma-graféma megfeleltetés – részletek

A hang (értsd: a nyelv hangjai) mint fizikai jelenség az írásban betűk formájában jelenik meg. A magyar nyelvről tudjuk, hogy a betűk hangértéke többnyire állandó. A beszédben azonban a hangok funkcionális egysége, a fonéma jelenik meg, amelyet már többféle íráskép (graféma) is jelölhet írásban, így például:



Lengyel (1999) a munkájában az írástanulás pszicholingvisztikai alapjait, inkább folyamatait elemzi, többek között vizsgálja finn és magyar gyerekek körében a graféma-fonéma/fonéma-graféma megfeleltetési szabályokat, majd azt követően igyekszik „a magyar írott nyelv ontogenezisét modellálni a pszicholingvisztika szemszögéből” (uo. 2).

Kassai (2001) komoly kritikával illette Lengyel könyvét: számos hiányosságot, pontatlanságot rótt fel neki. Alapvetően elméleti (pl. a betű-graféma-hang-fonéma viszony kérdése vagy a toldaléknak a szótó előtt történő feltüntetése feladatban a mérés során, a nem pontos fogalomhasználat mind jogos felvetés a bíráló részéről), kutatás-módszertani (a finn és magyar csoportok összemérhetetlensége, hiszen közöttük az írástanulás szempontjából egy év különbség van a finn gyerekek rovására, Lengyel mégis összehasonlítja őket, és ez egyértelműen hibás következtetésekhez vezet), szakmai tájékozottságbeli hiányosságokat (pl. az egybeírási hibák okairól) emelt ki.

A jelen disszertáció szempontjából fontos hibakategóriák megállapításával és elemzésükkel kapcsolatban mindössze egy utalást tett, mely szerint „B. Fejes Katalin a 10 éves kisiskolásoktól gyűjtött fogalmazások közül kutatásából épp az ilyen vonásokat, mutatókat [ti. betűcsere, hangkihagyás stb., megjegyzés tölem] zárta ki, mint értékelhetetleneket”. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy B. Fejes a szintaktikai állomány természetét (mondatok, tagmondatok, mondatrészek száma, aránya stb.) vizsgálta gyermekszövegekben. Értelmezésemben így módon a fonológiai tudatosságra utaló

pontatlanságok kizárhatók az elemzéséből annál is inkább, mert bár a morfológiai és a szintaktikai tudatosságot egyaránt a nyelvtani tudatossághoz soroljuk, a fonológiai tudatosság a morfológiai tudatossághoz kapcsolható szorosabban – éppen a fonéma-graféma/graféma-fonéma megfeleltetés miatt. Ennek értelmében az, hogy B. Fejes a szintaktikai elemzésekből kihagyta a Lengyelnél alkalmazott hibakategóriákat, érthető, azonban Lengyel munkájában éppen a vizsgálódás tárgyát képezik.

Bár munkámban az írástanítás nyelvpedagógiai megoldásaira fókuszálok, a téma interdiszciplináris jellegéből adódóan segítségül hívtam többek között a pszicholingvisztikát is (ld. a Bevezetés vonatkozó részeit). Lengyel idézett munkájából azonban csak bizonyos elemeket említek meg az írástanítás lépéseinek részletezésekor:

- az írástanulás során előforduló hibatípusokat és
- a graféma-fonéma megfeleltetés kialakulásának két fő szakaszát.

Az első esetben több forrásra is hagyatkozhatunk (saját tapasztalatok, gyógypedagógiai ismeretek, Lengyel (1999) könyve). A hibatípusok megnevezésekor a hibaelemzésekhez kidolgozott saját csoportosításomat mutatom be, majd annak részletezésekor zárójelben feltüntetem a Lengyelnél használt íráshibatípusokat is – helyenként további magyarázattal, ahol pedig a zárójeles utalás hiányzik, az a hibatípus Lengyelnél az enyémmel megegyező formában és tartalommal szerepel).

A hibaelemzésben használt hibatípusokat négy hibakategóriába soroltam:

a) A fonológiai tudatossággal kapcsolatos pontatlanságok (hang-/betű- és szótagszinten):

- hang-betű megfelelés (Lengyel mindössze a kvantitás- és ékezetjelölési hibát nevezi meg),
- betűcsere,
- betűkihagyás,
- felesleges betűk beiktatása.

b) A nyelvtani tudatossággal kapcsolatos pontatlanságok:

- morfológiai pontatlanságok, pl. toldalékok, a felszólító mód helytelen írása (Lengyelnél nem szerepel),
- kiemelten kezelem a mássalhangzószabályok megjelenését a fonéma-graféma megfeleltetés miatt (Lengyelnél erre nem találtam külön csoportot; ez meglepő az írástanítás vizsgálatakor, hiszen a magyar nyelvű írásban éppen ez az egyik legtöbb nehézséget okozó jelenség),
- egybe- és különírás (Lengyel külön csoportokban kezeli őket),

– szórend (Lengyelnél nem szerepel).

- c) A beszédészlelési hibák. Lengyelnél a betűnél nagyobb egységek kihagyásaként jelenik meg, ami azonban csak részben fedi le az általam megállapított kategóriát. A szerző mindössze „nehezen értelmezhetőknak”, „nagyon egyedieknek” nevezi e hibákat, pl. „Péter *szélben* [szépen] olvas”; „Jóska *táska* [?] rendész” (i. m. 174). Lengyel ugyanakkor a nagyobb egységek kihagyásának csoportjába sorolja a nyelvtani tudatosság hiányára utaló hibákat is, pl. „*Kertészked* az ember”, „A fiúnak van egy kerti *kutyálya*”. Meg kell jegyeznünk, hogy ebben az utóbbiban kihagyás nem is szerepel, ami azért is kifogásolható, mert a magyar írásban éppen a morfémahatárok szóban és írásban történő megjelenése, a toldalékok tudatos (morfológiai) felismerése lényeges szerepet játszik.
- d) A beszédértési hibák (Lengyelnél az előző íráshibatípussal együtt ezek és bizonyos nyelvtani tudatosságot érintő hibák kerültek az egyéb hibák csoportjába).

Lengyel az önkorrektciókat is figyelembe vette, ez helyes is, hiszen az írástanulás folyamatát vizsgálja pszicholingvisztikai szempontból. A disszertációban azonban nyelvpedagógiai megközelítésben az írás pontosságát/pontatlanságát elemzem, így akár önkorrektció után, akár anélkül történt a pontos írás, helyesnek fogadtam el.

A másik jelenség a fonéma-graféma megfeleltetés kialakulásának két szakasza (Lengyel vizsgálata szerint először a sekély írásmódú változat, majd azt követően a mély írásmódú változat alakul ki anyanyelvi beszélőknél). Ezt azért érdemes kiemelni, hogy hangsúlyozzuk: a nyelvi tartalom közvetítésekor külön figyelmet kell fordítanunk a nyelvtani tudatosság fejlesztésére, amely részben a fonéma-graféma/graféma-fonéma megfelelésben ölt testet. A nyelvtan, azon belül is a morféma tanításakor célszerű az aktuális alaktani elemekkel morfológiai tudatosságot fejlesztő feladatokat, tollbamondást és hangos olvastatást végeztetni. A nyelvtani jelenség megértése a nyelvtanuló részéről szükséges, de nem elégséges feltétele a megfelelő írásnak (és olvasásnak).

Az írás gyakoroltatása – a szótagolás

Célszerű a betűsorrendet a róla szóló részben már említett tényezők figyelembevételével úgy kialakítani, hogy minél hamarabb rövid, egy szótagú szavakat, azokból rövid mondatokat, szövegeket alkothassunk.

Az írástanítás sikerességéhez járul hozzá, ha az olvasással párhuzamosan haladunk: amit megtanulunk leírni, azt gyakoroljuk olvasás szintjén is. Az olvasásnál és az írásnál is hasznos a szótagolás beiktatása (az olvasás esetében erről ld. a 2.3.1.1. pontot). Az írás során a

szótagolva látott és másolt szavak, esetleg mondatok segítenek az elválasztási szabályok gyakorlati megjelenésének megfigyelésében, ami a helyesírási ismeretek egyik részét képezi. Bizonyos mennyiségű magyar célnyelvi input esetén a nyelvtanuló idővel észreveszi, hogy a szótaghatárok és a morfémahatárok nem mindig esnek egybe. (A morfémahatárok tudatosításának fontosságáról már az előzőekben szóltam.)

Az írás gyakoroltatása – a tollbamondás

Miközben az írástanítás technikai szakaszánál tartunk, tanítjuk az ábécé betűit a hozzájuk tartozó hangokkal, gyakoroltatjuk a kiejtést, az imént említett feladatokat végeztetjük, folyamatosan tanítjuk és bővítjük a célnyelvi nyelvtan elemeit, jelenségeit is. Idegen nyelvű olvasás- és írástanításkor – az anyanyelvi beszélőktől eltérően – már az első órától kezdve mindent (a nyelvi tartalmat, így a kiejtést, a szavakat a jelentésükkel és a használatukkal, a nyelvtant stb.) egyszerre kell tanulniuk a diákoknak, miközben ezeket alkalmazva folyamatosan alakítják és fejlesztik nyelvi készségeiket.

Bár csak a nyelvtanulás kezdeti szakaszánál tartunk, már adhatók a tanult betűk, szavak másolási feladatként, valamint FT-fejlesztési gyakorlatban, hallásértési feladatban, tollbamondásként stb. is használhatjuk őket.

Már nem szótagolunk

Az írás technikai szakaszának megtanulását követően az FT, a vizuális és verbális memória fejlesztésére irányuló gyakorlatok továbbra is alkalmazhatók, míg a szótagoló írás helyett a teljes és egyre hosszabb szavak, mondatok írása következhet. A szavak elsajátítása és az írásbeli szövegalkotás közé lehetőleg kerüljön be az új lexika többi nyelvi készség révén történő többszöri és minél változatosabb gyakorlása (pl. a kérdés megértése, szóbeli válaszolás a kérdésre, majd kérdésfeltevés, szimultán szöveghallgatás és szövegolvasás, különálló szövegolvasás stb). Az írás formája ekkor továbbra is lehet tollbamondás, az FT és az egyre fejlődő nyelvtani tudatosság már nagyban hozzájárulnak a tollbamondás sikerességéhez (ld. a disszertáció 1.9., 2.3.1.1. és 2.3.1.2. pontjait).

Önálló írás

Az önálló írásbeli szövegalkotás felé az első lépések: az ábécé és a hozzá tartozó hangok, egy bizonyos nagyságú szókincs és nyelvtani ismeretek, valamint nyelvhasználati szabályok „passzív” tudása a nyelvtanulás kezdeti szakaszában is lehetővé teszi az önálló írást. Nyelvpedagógiai szempontból, azaz a tanítás, a gyakoroltatás célját tekintve minden

célnyelven megalkotott üzenet önálló írásnak tekinthető. Idesorolhatjuk a kérdésekre írásban adott egyszavas válaszokat is, de idetartozik a szövegértést ellenőrző kérdések írásban, egy-egy, immár hosszabb mondatok formájában történő válaszok megfogalmazása, valamint egy történet tartalmának írásos elmondása is. Ez a szakasz megfeleltethető az ún. tudásátalakító fogalmazásmodellel (angolul: knowledge transforming model; Bereiter, Scardamalia 1987; idézi Molnár, 1996; Dean et al., 2008. Bővebben ld. a 2.3.2.2. pontban), az írásban történő tudáselmondás szakaszával.

A tudatos tananyag-összeállítás és óratervezés révén meg kell céloznunk az akár csak néhány mondatból álló, minél korábbi szóbeli, majd azt követően írásbeli szövegalkotást. Ez lehet egy rövid bemutatkozás is (*Hogy hívnak, Hány éves vagy?*). Vélhetően ezzel kezdődött a tanfolyam, és a számokat is az első órák valamelyikén tanultuk, azaz ez már tanult és tudott nyelvi tartalomnak tekinthető. Az egymást már ismerő csoporttagok esetében a természetellenesnek tűnő bemutatkozási szituáció elkerülését például egy levélben történő rövid bemutatkozás leírásával oldhatjuk fel: ekkor – bár írást gyakoroltatunk – a diákok figyelme a levél formájának a megtanulására irányul.

Az írás önállóvá válásának, az önálló szövegalkotás megjelenésének – anyanyelven és idegen nyelven egyaránt – fontos feltétele az ahhoz a nyelvhez tartozó nyelvtani tudatosság, a szókincs, amelyen írni kívánunk, valamint a háttértudás megléte. Ezek részletes vizsgálatával a disszertációban az olvasás kapcsán foglalkozunk, de az ott tett megállapítások érvényesek az íráskészségre is.

Az önálló írásos szövegalkotás kialakításának célja, hogy elérjük a már említett tudásátalakító fogalmazásmodellnek a tudásalkotásként megjelölt szakaszát. Az ehhez vezető fontosabb állomásokat vázoltam ebben a pontban.

2.4. Az anyanyelv szerepe az idegennyelv-tanulásban

2.4.1. Elméleti megfontolások

Az anyanyelv szerepe vitathatatlan az idegennyelv-tanulásban. Ezt a szerepet vizsgálhatjuk a nyelvtanuló korának, a nyelvi tartalomnak, a nyelvi készségeknek a szempontjából. Általában Krashen nevéhez szoktuk kötni a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás közötti különbségtételt, de már Dulay és Burt (1973, 1974) és Ervin-Tripp (1974) is ennek a felfogásnak a hívei voltak még Krashen (1981, 1982) műveinek megjelenése előtt: a nyelvelsajátítás fogalma inkább az ösztönös, míg a nyelvtanulás fogalma az alapvetően tudatos nyelvtanulásra értendő.

Budai (2010) szerint a két tanulási folyamat között egyaránt találni hasonlóságokat és különbségeket, sőt a különbségeket még tovább csoportosíthatjuk: szubjektív (pl. eltérő idegrendszer, eltérő készségek és képességek, eltérő háttértudás, a motiváció közötti különbségek) és objektív különbségeket (pl. a nyelvi input mennyisége és minősége, a hibák és tévesztések iránti tolerancia) állapíthatunk meg, amelyek meghatározott következményekhez vezetnek. A különbségek következményeit a szerző többé-kevésbé megvilágítja mind a nyelvi tartalom, mind a nyelvi készségek szempontjából idegennyelv-tanulás esetén. Az anyanyelv szerepét külön vizsgálja a receptív és a produktív készségek mentén. A receptív készségek (olvasás- és beszéd-készség) kapcsán elmondja, hogy „amikor mondatot látunk vagy hallunk, minden tudásunkat és intelligenciánkat igénybe vesszük ahhoz, hogy megértsük” (Winograd, 1972, idézi Budai, 2010: 100). Azaz a nyelvi tartalom mellett minden más ismeretünket is használnunk kell (ld. a szövegértés részkészségeit). Ilyenkor a nyelvtanuló az anyanyelvére és az annak révén a világról szerzett ismereteire, valamint idegennyelv-tudására támaszkodhat.

A produktív nyelvi készségekről (beszéd- és íráskészség) megállapítottuk, hogy szoros kapcsolatban állnak, és a közlendőnk szóban, illetve írásban történő megfogalmazását, kifejezésének képességét jelentik. Budai szerint Canale és Swain kommunikativkompetencia-fogalmából (11. ábra) kell kiindulni: a beszéd esetében a szűkös időkeretek miatt valószínűleg a legkevesbé megfelelő formában jelenik meg a nyelvi kompetenciánk, míg a szociolingvisztikai „csaknem teljes egészében” (Budai, 2010: 102) az anyanyelven megszerzett ilyen jellegű kompetenciánkra hagyatkozik. A stratégiai kompetencia pedig segíthet ugyan, de attól még nem lesznek jobbak a nyelvi megoldások annál, mint amelyet a nyelvi kompetenciánk lehetővé tesz. „Minthogy a szociolingvisztikai, ill. a szövegalkotói kompetencia fő forrása az anyanyelv, a produktív nyelvi készségek során is elsősorban a nyelvi kompetencia fejlesztése a fő feladat, különös tekintettel a beszédszándékokra” (Budai, 2010: 102)

Canale–Swain
<p><u>Nyelvi kompetencia</u> Nyelvi pontosság (accuracy) Folyamatos beszéd (fluency)</p> <p><u>Szociolingvisztikai kompetencia</u> Nyelvi elfogadhatóság (acceptability) Társadalmi elfogadhatóság (appropriacy)</p> <p><u>Szövegalkotói kompetencia</u> Szövegkohézió (cohesion) Koherencia (coheremce)</p> <p><u>Stratégiai kompetencia</u> Elkerülési technikák</p>

11. ábra: Canale és Swain kommunikatívkompetencia-modellje (Bárdos, 2005: 163)

Nyelvpedagógiai szempontból a nyelvi input mennyisége és minősége egyértelmű kapcsolatban áll a nyelvi jel és a gondolkodás, illetve a nyelvi jel és a valóság közötti kapcsolattal. Itt arra kell gondolni, hogy az idegen nyelvet tanuló „csak később, sok gyakorlás, az idegen nyelv gyakori használata után kezd egyre kevésbé támaszkodni az anyanyelvére, míg végül képes lesz az idegen nyelven gondolkodni” (Budai, 2010: 34). Véleményem szerint ez az ideális cél az idegennyelv-tanítás és -tanulás során, amelyet szeretnénk elérni. Ehhez számos körülménynek és feltételnek teljesülnie kell, az olvasás- és íráskészség kialakításának folyamata ezeknek csak egy részét képezi. Bár a kreatív írás már egy olyan nyelvtudásszintet feltételez, amely igencsak közelít ahhoz, amikor az adott idegen nyelven gondolkodunk.

Amennyiben az idegen nyelven való gondolkodást szeretnénk elérni, felmerül a kérdés: alkalmazhatjuk-e a célnyelvű olvasás- és írástanításban a tanult idegen nyelv mint anyanyelv olvasás- és írástanítási módszereit? Kisné idézett munkájában (2012) említi Krashen, majd később Krings álláspontját, miszerint az anyanyelvi írástanítás kiterjeszthető az idegen nyelvi írástanításra is. Az olvasástanításnál nem véletlenül tértem ki egy, a magyar anyanyelvi olvasástanításban használt és kevésbé célravezető módszerre (értsd: globális módszer), szerettem volna ugyanis illusztrálni, hogy bizony egyáltalán nem mindegy, hogy az anyanyelvre kidolgozott módszerek közül mit veszünk át, és ha át is veszünk valamit, át vesszük-e teljességében vagy csak módosításokkal.

Az azonban, hogy a nyelvi rendszer tulajdonságait és az alfabetikus nyelvekre jellemző olvasás mögött meghúzódó kognitív folyamatokat figyelembe vevő, esetünkben magyar

anyanyelvi olvasástanítási módszer magjának vagy akár egészének alkalmazása a magyar célnyelvű olvasástanításkor megoldást nyújthat, és hozzájárulhat az olvasáskészség fejlesztéséhez, megerősítést nyerhet a kutatási eredményekből. Az olvasástanítás módjának megválasztásakor véleményem szerint az adott készség kialakításának és fejlesztésének tervezésekor a célnyelvi jellemzőkből kell kiindulni, bizonyos tekintetben figyelembe kell venni azonban a nyelvtanuló anyanyelvi „működését” is (pl. többet, hosszabb ideig tartó gyakorlás, speciális feladatok bevezetésével stb.)

Budai az idegen nyelvi készségek fejlesztését vizsgálva az anyanyelv szerepéről kifejti, hogy „anyanyelvünkön már tudunk kommunikálni, és csak azt kell megtanulnunk, ami különbözik az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációban. Ez pedig elsősorban a nyelvi kód” (Budai, 2010: 99). Ha a nyelvi kód alatt a célnyelvhez tartozó betű- és hangállományt, a szavak nagyobb nyelvi egységekké történő összerendezését irányító szabályrendszert, valamint a gondolkodás, a kultúra tükröződését értjük (ez adja tkp. a nyelvi tartalmat), ez az állítás igaz lehet. Ha azonban a betűket/a hangokat, ill. a grafémákat/a fonémákat értjük a nyelvi kód alatt, ahogyan azt általában szoktuk, akkor bizony a nyelvtanulónak mást is meg kell tanulnia. Gondoljunk csak arra, hogy az írás kultúraspecifikus (Bárdos, 2000: 162, 164). Ha pedig a célnyelvi készségeket is vizsgáljuk, külön szükséges kitérni az azok mögött meghúzódó neurális folyamatokra. Ez kapcsolatban áll a kutatás egyes részeinek eredményeivel.

A nyelvi kódon kívül számos más tényező mutat különbözőséget az anyanyelv és az idegen nyelv között. Az agy és a nyelvek kapcsolatával foglalkozó kutatások rámutatnak arra, hogy bár evolúciósan egyezők az agy neurális mechanizmusai, bizonyos nyelvspecifikus vonások jelenhetnek meg közöttük. „Minden kultúrában ezek a területek [ti. az olvasást és az aritmetikát kiszolgáló agyi területek] erősen invariáns agyi struktúrákba „épülnek be” – ezeket „kulturális térképeknek” is nevezhetnénk – mindössze kevés kultúraközi eltéréssel” (Dehaene, Cohen, 2007: 384).

Tudvalévő, hogy egy gyermek azt a nyelvet tanulja meg, amelynek közegében növekszik, azaz bármely nyelv elsajátítására képes, hiszen még nem alakultak ki a környezetében észlelhető nyelvi input hatására egy konkrét nyelvre jellemző megkötöttségek vagy korlátok. Azaz „az újszülöttek képesek az összes nyelv fonetikai jellemzőit észlelni és azok között különbséget tenni. Hat hónapos korukra ez a képesség nagymértékben csökken (Kuhl, Rivera-Gaxiola, 2008; Kuhl et al., 2006; Werker, Tees, 1992, idézi Chen et al., 2009: 167). 11 hónapos korukra a japán gyerekek már nem tudnak különbséget tenni az *r* és az *l* között (Chen et al., 2009). Azaz az életkor kezdeti szakaszában tapasztalt kulturális (beleértve

a nyelvet is) jellemzők okozzák többek között az agy kultúrák közötti strukturális és funkcionális eltéréseit (Chiao, Ambady, 2007, idézi Chen et al., 2009). Az ilyen irányú kutatási területet a kulturális neurolingvisztikához sorolják (angol: cultural neurolinguistics). Kutatásokat folytatnak arról, hogy az agy nyelv által kialakított neuronális hálózatai eltérőek lehetnek aszerint, hogy a nyelvek milyen írást használnak (logográfiás vagy alfabetikus), milyen ortográfiájúak (sekély vagy mély) és milyen tonalitásúak (tonális vagy atonális nyelvek). A bal féltéken található a beszédközpont, ide tartozik a nyelv, azon belül az olvasás és az írás, illetve az analizáló képesség is (Klein, 2011, oldalszám nélkül). A kutatásokban olyan részeredmények születtek, melyek szerint a kínai anyanyelvű beszélők a nyelvük jellemzőiből következően anyanyelven történő olvasáskor az ún. globális módszert alkalmazzák (és nem jellemző a fonológiai tudatosság oly módon, mint pl. az angolban), miközben a jobb agyféltekére támaszkodnak.

Nem vagyok sem agykutató, sem a kínai nyelv tudója, ezért nem is szeretnék részletekbe bocsátkozni. Mindössze érzékeltetni szerettem volna, hogy vélhetően nem könnyű egy nem alfabetikus anyanyelvűnek egy ábécés írásmódú nyelvet megtanulnia. Természetesen a fenti kutatások eredményeire gondolva felmerült a kérdés, hogy eredményes lehet-e (és ha igen, milyen mértékben) a magyar mint idegen nyelvű olvasást és írást az általam választott módon tanítani, fejleszteni nem alfabetikus írásmódú anyanyelvű beszélőknek. Az empirikus kutatásról szóló részben többek között erre a kérdésre is keresem a választ.

2.4.2. Néhány példa az anyanyelv szerepére a MID-ben

A magyar mint idegen nyelv pedagógiájában az olvasás és íráskészség kialakítása, fejlesztésével kapcsolatban fontosnak tartom, hogy részletesebben szóljak az anyanyelv szerepéről, néhány konkrét példával.

Kutatások megállapították, hogy az anyanyelv-elsajátítás során kialakuló anyanyelvi kiejtés (Oyama, 1976) és a vele párhuzamosan kialakuló anyanyelvi szerkezetek (Patkowsky, 1980) agyi leképeződése egyénenként eltérő mértékben ugyan, de érezteti hatását a tanult idegen nyelv esetében annál a nyelvtanulónál, aki az ún. szenzitív periódus után kezdi el tanulni az idegen nyelvet. Hosszú ideig kell a célnyelvi közegben élnie és a célnyelven kommunikálnia az illetőnek ahhoz, hogy csak meg is közelítse az anyanyelvi beszélők kiejtését és szintaktikailag pontos mondat szerkesztését.

A kiejtésben ez egyfajta akcentus meglétét jelenti. Ez önmagában nem probléma, amennyiben nem zavarja a célnyelvi kommunikáció sikerességét. Másképpen fogalmazva,

van olyan elfogadható szintű a célnyelvi kiejtés, amikor a hangokhoz betűk kapcsolhatók, és ez egyértelmű módon jelenik meg.

Kiejtés

Mit tegyünk azzal a MID-tanulóval, akinek az anyanyelvi hangállományában nem léteznek olyan hangok, amelyek a magyar célnyelvben megvannak? Vagy ha léteznek is, közöttük átfedés van (például a kínaiban és a japánban az *r* és *l* hangok nem különböztethetők meg, azonban a magyarban két eltérő hangot jelölnek)? Ez a fajta különbség az L1 és az L2 között a kérdőívet kitöltő nyelvtanárok szerint az egyik alapvető nehézség okozója. A kiejtés fontossága az eddigi elméleti fejtegetésekből egyértelműsíthető – mindegyik nyelvi készség kialakulása és fejlődése szempontjából. Habár a nyelvpedagógia a kiejtést általában a nyelvi tartalomhoz sorolja, a készségek tanításakor, ill. fejlesztésekor kötelezően foglalkoznunk kell vele. Nem a kiejtés explicit tanítására és a szájartás, a hangképző szervek állásának explicit magyarázataira gondolok, hanem annak kiemelt fontosságára, hogy a magyar nyelvi beszédképesség kialakítására, a már tanult nyelvi anyag aktív használatára és fejlesztésére már az első magyarórától kezdve szükség van, hiszen a helyes (még elfogadható) kiejtés a nyelvi készségek megfelelő elsajátításának az alapja. Az elfogadhatónál mindig törekedjünk többre, jobbra. Két eshetőségünk van: vagy sikerül elérni, vagy biztosan elérjük az elfogadhatót. Meggyőződésem, hogy a lehető legjobb nyelvtudás elérését kell célba vennünk.

Egy-két lehetőség a megoldásra

- vannak helyzetek, amikor az explicit magyarázat segít a leggyorsabban (pl. orosz anyanyelvű beszélő esetében a *menni* szónál egyszerűen elmondjuk, hogy a magyarban az *i* nem lágyítja az előtte lévő mássalhangzót),
- az explicit magyarázat azonban aligha segít a kínai anyanyelvűnek, amikor el kell dönteniük: „Most *l* vagy *r*?” Mivel az adott anyanyelvű nem észleli a kettő között a különbséget, célszerű megtudni, hogy anatómiailag képes-e az *r* hangot kiejteni. (Ezt úgy tudjuk a legkönnyebben megtenni, ha olyan szavak kiejtésére kérjük meg (utánzás útján), amelyek *r* + *d* vagy *r* + *t* hangkapcsolatot tartalmaznak szóvégi pozícióban vagy szó belsejében. Amennyiben hallható az *r* hang, következhet az *r* kiejtésének tanítása. Ennek folyamatáról részletesen nem írok, hiszen nem tartozik közvetlenül a dolgozat témájához.

Bár ez a kiejtéstanítás területét érinti, ugyanakkor nem tudunk olvasást, főleg nem írást tanítani, ha a hangdifferenciálás nem működik kellő pontossággal. Azonban ez a megállapítás

még kiegészítésre szorul. Előzetesen mindössze annyit, hogy a kérdőív kérdései között a legtöbb a kiejtéssel volt kapcsolatos. Úgy gondolhatjuk, hogy például az *r/l* kiejtési nehézség a legnagyobb akadálya a jó olvasásnak és írásnak egy kínai anyanyelvű esetében, azonban a kutatási eredmények azt mutatják, hogy ez nem így van. A részleteket az empirikus kutatás feldolgozásánál mutatom be.

Dekódolás

Olvasáskor további nehézséget jelenthet a dekodolás is: az olvasás sebessége kevésbé megfelelő, vagy maga az olvasás pontatlan, és ez további problémákhoz vezethet.

Ha az íráskép-hangalak megfeleltetés még elfogadható is, azonban a hosszabb és/vagy az ismeretlen, a bonyolult szótagszerkezetű szavak miatt olyannyira lelassul az olvasás, hogy a nyelvtanuló nem tud már az olvasott szöveg tartalmára figyelni, be kell építenünk a tanítási folyamatba szótagolási, FT-fejlesztési, hangos olvasási feladatokat is. Nem szégyen felnőtt nyelvtanulók esetében sem ellenőrizni ezt (még a nyelvtanulás kezdeti szakaszához tartozó feladat), hiszen ha majd néma olvasással kell szöveget feldolgozniuk, tudnunk kell, hol keressük a sikertelenség vagy a gyengébb szövegfeldolgozás okát.

Szintén sokat segít a tanult szavak, kifejezések gyakori használata, minden készségben történő alkalmazása, ez utóbbiakban a készségek sorrendjének fontos szerepük van.

Lehetőleg el kell juttatnunk a nyelvtanulót egy olyan szintre, ahol már saját maga észleli olvasáskor a tévesztést, és így képes az önkorrekcióna.

Kódolás

Az íráskészség-fejlesztés esetében már a betűk írásakor találkozhatunk olyan problémákkal, amelyeket az anyanyelv okoz. A cirill ábécét használó anyanyelvű beszélők körében, főleg kezdő nyelvtanulóknál (de a kisebb motivációjúaknál még nagyobb számú magyar nyelvi óra után is) előfordulnak olyan pontatlanságok, amelyek az anyanyelv és a célnyelv azonos betűjének a két nyelven eltérő hangmegfelelőjéhez kapcsolásának nehézségeit mutatják. A cirill ábécében a *b* a [v] hanghoz tartozik, míg a magyarban a [b] hanghoz, stb.

Külön problémát jelenthet számos esetben a magyar mássalhangzótörvények által szabályozott írás is, akár tollbamondáskor, akár önálló fogalmazáskor, például a [*ʃegi:tʃe:g*] szó hallatán a MID-tanulónak el kell tudnia dönteni, hogy a hallott [tʃ] a *cs* betűnek vagy a *ts* betűkombinációnak stb. felel meg. Itt túllépünk a kiejtés szerepén, más, a nyelvtanuló nyelvtani tudatossága, szóismerete fogja eldönteni a szó, illetve a hallott hangalak írásképét.

(A nyelvtani tudatosság fogalmát ld. az 1.9. pontban, valamint ld. Göncz (2004) és Török, Hódi (2015) írását.)

Mindössze néhány példát említettem, mégis láthatjuk, hogy nyelvtanulóink anyanyelvéről való tájékozottságunk segíthet abban, hogy megfelelő nyelvpedagógiai megoldásokat kínáljunk az anyanyelv és a célnyelv eltéréseiből adódó nehézségek kezelésére.

2.5. Az olvasás és írástanítás javasolt moduláris kerete

A téma megközelítése a nyelv szempontjából

Ezen a ponton fontos ismételten szólni az olvasástanítás és az írástanítás fogalmáról. Ami a tanítás mikéntjét illeti, a magyar mint idegen nyelv esetében az anyanyelvi módszertani eljárásoknak, technikáknak nem egy az egyben történő átültetéséről van szó. Azért sem beszélhetünk a magyar anyanyelv-pedagógiai eszköztár automatikus átviteléről a magyar mint idegen nyelv pedagógiájába, mivel míg egy olvasni és írni tanuló magyar anyanyelvű kisiskolás már aránylag nagy szókinccsel rendelkezik, többé-kevésbé kialakult az adott életkornak megfelelő kognitív és nyelvi, illetve azon belül is bizonyos nyelvtani tudatossága, egy kezdő magyarul tanulónak aligha van ilyen jellegű tudása a magyar nyelvről/nyelven. Ebből az is egyértelműsíthető, hogy az anyanyelv-pedagógiában alkalmazott olvasástanítási eljárások közül az általam helyesnek és célravezetőnek tartott eljárást használok bizonyos kiegészítésekkel, az anyanyelvi olvasási eljárás alapelvét szem előtt tartva, mindez az olvasás és az írás pszichológiai összetevőivel indokolható.

Az olvasás információfeldolgozás (Cs. Czachesz, 1998: 30), a kódolt információt kell „megfejtenünk”, értelmeznünk. Az írás többé-kevésbé ennek a fordítottja olyan értelemben, hogy az írónak kell az olvasónak szánt információt olyan formában megfogalmaznia és kódolnia, hogy az az olvasó számára információként elérhető, érthető, dekódolható legyen. Ez így mind jól hangzik, azonban mit sem árul el arról, hogyan is lehet ezt elérni, vagy esetleg könnyebben elérni – ha egyáltalán létezik ilyen könnyebb megoldás – az idegennyelv-tanulásban, főleg a magyar célnyelv esetén.

Az olvasás- és íráskészség tanításával foglalkozó MID-szakirodalomban Schmidt (2008, 2013) emelhető ki több tanulmányával is, így *A magyar mint idegen nyelv elsajátítása írás- és olvasászavar esetén* cíművel, amelyben az olvasás- és íráskészség alapját képező betűhang differenciálást emeli ki. A sikeres készségfejlesztéshez elengedhetetlennek tartja a folyamatos ismétlésen alapuló gyakorlást, és hangsúlyozza, hogy a hang- és betűtanításnak a beszédből kell kiindulnia (Schmidt, 2008). A szerző ugyanitt két – saját bevallásuk szerint –

diszlexiás férfi esetét írja le, de ettől függetlenül Schmidt megállapításait a magyar mint idegen nyelvet speciális szükségletek nélkül tanulók esetében is irányadónak tekinthetjük.

Hasonlóan vélekedik Horváth (2005) a hallás utáni megértés módszertanát érintő cikkében, és a MID-tanítási folyamat első lépéseként a magyar célnyelvű artikulációs bázis bemutatását, majd kialakítását határozza meg. Ez nemcsak a beszédértés, hanem az olvasás- és írástanítás folyamatában is követendő eljárás, hiszen a szöveget, amelyet éppen olvasunk, kiejteni csak akkor vagyunk képesek, ha a beszédészlelés során kialakult az agyunkban a hang „képe”, amelyhez időközben (az írás- és olvasástanulás során) hozzákapcsoltuk az adott betűt (ld. fentebb).

A beszédpercepción kívül az olvasás- és íráskészség alapját képezi a betű-hang/graféma-fonéma megfeleltetése és vice versa. „De mi történik akkor, ha a diák nem ismeri a latin betűs írást, mert az anyanyelvéhez más írás kapcsolódik, vagy egyáltalán nem kapcsolódik hozzá írás?” – teszi fel a kérdést Schmidt (2013–2014: 88). Válasza természetesen az alfabetizálás. Ezzel egyet is érthetünk, hozzátéve, hogy ez bár szükséges, de nem elégséges feltétele az olvasóvá válásnak. Két mozzanatra szeretném ezzel kapcsolatban felhívni a figyelmet:

- Az egyik az alfabetizálás jelentésének (ti. a latin ábécét nem ismerő és az írni-olvasni nem tudó személyek írás-olvasás tanítása) és a dolgozatban általam használt olvasás- és írástanítás fogalmának a különbözősége. A dolgozatban használt definíció egy tágabb értelemben vett olvasástanítást takar: eszerint az olvasás egy összetett mentális folyamat, amely a beszédészlelésre épülve a betű-hang megfeleltetéssel kezdődik, és magában foglalja a szövegértést is. Ennek folyamánya, hogy az olvasástanítás, illetve olvasástanulás az olvasás részkészségeinek kialakítását és fejlesztését jelenti. Az alfabetizáció egy lépés az olvasástanulás felé.
- A másik mozzanat, hogy önmagában a latin ábécé ismerete nem elegendő a magyar célnyelven történő olvasáshoz és íráshoz. Már csak azért sem, mert a magyar ábécé több betűt használ a latin ábécénél, és ráadásul a magyar nyelv betűihez számos esetben más hangok tartoznak, mint pl. az angolban, a lengyelben vagy más latin betűs írásmódú nyelvben.

A téma megközelítése a nyelvtanuló szempontjából

Eddig a nyelv felől közelítettük a témát. Mivel a nyelvtanulásban a tanulónak legalább akkora szerepe van, mint a nyelvpedagógiai megoldásoknak, ha nem több, egyértelmű, hogy a megoldások kialakításából a tanulót sem hagyhatjuk ki.

A kutatás eredményeinek tárgyalásakor látni fogjuk, hogy mint MID-tanároknak a nem alfabetikus írásmódú anyanyelvű beszélők esetében mind a beszédészlelés fejlesztésére, mind pedig a hangokkal való manipulációra hangsúlyozottan kell figyelniük. A vizsgált szakirodalom egy része a beszéd- és szövegértés, az írás és olvasás fejlettsége kapcsán – több tényező, így pl. a szókincs, a nyelvtani tudatosság fejlettsége mellett – a fonológia tudatosság szerepére mutat rá. A kutatásba beépítettem egy olyan kísérlet lefolytatását, amely révén információt kaphatunk, van-e összefüggés a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság fejlettsége és a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség alakulása között. Ez egyfelől annyiban lehet érdekes és előremutató, hogy a célnyelvi fonológiai tudatosság kutatása még gyerekcipőben jár, tehát új eredményekkel számolhatunk, másfelől pedig a MID-tanításban bizonyos nyelvpedagógiai megoldások módosítását teheti szükségessé. „Az L2 fonológiai tudatosságról szóló kutatások száma egyelőre elenyésző, a már meglévő kutatások sem terminológiájukat, sem eszközeiket, sem pedig eredményeiket tekintve nem egyértelműek” (Kivistő-de Suza, 2015: 121).

Célszerű azonban a beszédértés kialakítását is bevonni az olvasás- és írástanításba már az első órától kezdve, mivel az agy így „egyszerre” jegyez meg mindent. A hangalak és a hozzátartozó jelentés a hallás utáni értés szempontjából lesz jelentős. Az olvasás- és írástanítás párhuzamos folyamatában ehhez a hangalakhoz kapcsolódik majd az írásképp. A jelentés mihamarabbi bekapcsolását az olvasás szakaszai (a betűk felismerése, valamint a szó-, majd a mondat-, ill. a szövegjelentés megértése) is indokoltá teszi. Ennek a nyelvpedagógiai javaslatnak, azaz az olvasás- és írástanítás moduláris keretének megvannak a maga eszközei és megoldásai az olvasás- és íráskészség fejlesztésében. Ezeket mutatom be az alábbiakban.

A 12. ábra az olvasás- és írástanítás moduláris kerete látható. Az ábra bal oldalán jelöltem a nyelvi tartalom részeit, míg a jobb oldalon a négy nyelvi alapkészséget. A nyelvi tartalom és a négy nyelvi alapkészség az olvasás/írás kognitív komponensei révén kapcsolódnak egymáshoz (második oszlop). Hangsúlyoznunk kell, hogy a javasolt moduláris keret holisztikus megközelítést, **szemléletmódot** (ld. lentebb) igényel a MID-tanároktól, hogy mintegy felülről tekintsék az összefüggéseket a tanítás folyamatában. Mivel sem az írás, sem az olvasás nem tanítható nyelvi tartalom nélkül, ez utóbbit szintén szerepeltetni kell a moduláris keret adott részében, a disszertációban tanításának mikéntjét azonban nem fejtettem ki, mivel kívül esik annak témáján.

NYELVI TARTALOM	SZÖVEGÉRTÉS//ÍRÁS	PÉLDÁK FELADATTÍPUSOKRA, GYAKORLATOKRA	NYELVI KÉSZSÉGEK
kiejtés	(beszédészlelés kiejtés)	rendszeres filmnézés, hanganyag	<i>hallás(értés), beszédértés és beszédképesség</i> (először szavak, mondatok, majd rövidebb, ill. hosszabb szövegek szintjén)
szókincs (lexika szemantika)	szókincs FT fejlesztése - szótagszint - fonémaszint	szavak, kifejezések tanítása (+kiejtés tanítása) FT-feladatok (ld a 3.5.6. pontban) (Az anyag függvényében változnak a szavak) szótagoló olvasás gyakorlása, hangos olvasás szavak másolása, majd: tanult szavakból tollbamondás , ill. azokból álló rövid mondatok Párbeszéddek kiegészítése, átalakítása, szituációs játékok	Betűk tanítása <i>Írás és olvasás</i> párhuzamosan (csak szavak néhány foglalkozás során, majd a tanult betűkből és szavakból fokozatosan mondatok, majd rövid szövegek) <i>olvasás első szakasza:</i> betű-hang megfeleltetés, írás-kép-hangalak <i>Írás első lépése:</i> hang-betű, hangalak-írás-kép, majd tollbamondás (a jelentés bekapcsolásának szükségessége miatt szövegek legyenek) <i>Hallás-/beszédértés, ill. -képesség</i>

FT = fonológiai tudatosság

12. ábra: Az olvasás- és írástanítás komplex moduláris kerete

Morfológia
Szintaxis

Nyelvtan
(Nyelvtani tudatosság)

(Már tudják az egyes szavak alakját: mi, mik, mit?
igerag~~p~~zás egy részét stb.)

Folyamatos,
megfelelő tempójú olvasás.

Különféle **nyelvtani** feladatok

Már mondatoknál , kérdések és válaszok

(pl. Tortát kaptam a születnapomra.

Mit kaptál? (Tortát.)

Ennek eléréséhez rendszeres FT, hangos olvasás és **tollbamondás**.

Az egyre hosszabb szövegek esetén a négy olvasási technika
megtanítása, ill. az azokhoz a megfelelő feladatok

Írásban ezentúl – pl. vázlatírás, lényeg kiemelése...

Rövidebb fogalmazásokhoz jó bevezető és gyakorlófeladat:

kérdések-válaszok, majd elhagyjuk a kérdéseket,

és „összeáll” egy egybefüggő szöveg a **tartalomelmondáshoz**.

Mondja el min. 3 főnek stb., majd írásban egy **fogalmazás**.

Szövegértési feladatok.

Folyamatorientált és műfaj központú írástanítás.

*Minden órán hallás-, ill.
beszédértés és beszédkésztség
fejlesztése*

„Kezdeti” szövegértési gyak
(Minden betűt ismemek.)

*Hallásértésként és
beszédkésztségként: kérdések
és válaszok a szöveg tartalma
alapján, majd írásban uez. az
íráskésztség lépéseiként*

Értő olvasás
Alkotó írás

A javasolt moduláris keret elfogadhatósága igazolható Tóth (2002) munkájával, ill. az olvasásnak a benne felsorolt kognitív komponenseivel, valamint a Közös Európai Referenciakeret (KER) nyelvtudásszintjeinek való megfeleltetéssel.

Tóth (2002) könyvében egy egész fejezetet szentel az olvasás kognitív összetevőinek, bemutatásuknak. Az általa javasolt összetevők teljes egészében követnek egy korábban megjelent modellt (Wren, 2000). Eszerint beszélhetünk nyelvi megértésről és dekódolásról. Az előbbihez tartozik a háttértudás, majd a nyelvi tudás (ezen belül pedig a fonológiai tudatosság, a szintaktikai tudatosság, a szemantikai tudatosság). A dekódoláson belül szükséges a jelkulcs ismerete, a lexikai tudás, és itt szerepel az alfabetikus elv ismerete is. Az ily módon összetartozó kapcsolathálót bonyolultsága miatt azonban csak sematikus módon mutatom be egy 3D ábrán (ld. egyfelől a 13. ábra – kattintásra, illetve a fájl megnyitásának engedélyezése után ismételt kattintásra nyílik meg, másfelől a 16. számú mellékletben síkban ábrázolva).



13. ábra: Az olvasás- és írástanítás moduláris keret 3D ábrája

A 3D ábrán az olvasás- és írástanítás moduláris keretének sematikus ábrája látható. A 3D spirál a nyelvtanulás folyamatát, haladását jelzi, annak különböző színű szakaszai a nyelvtudásszinteket jelölik, kezdve a 2002. évi KER szerinti A1 szinttől (szürke), az A2 (zöld), a B1 (narancssárga), a B2 (zöldeskék) szinten át egészen a C1 (lila) nyelvtudásszintig. [Megj.: a színek csak a nyelvtudásszintek elkülönítését szolgálják]. A moduláris nevet azért adtam az olvasás- és írástanítási keretnek, mert a nyelvi tartalom elemei és az olvasás- és íráskészség kognitív komponensei, valamint maguk a nyelvi készségek jelentik a modulokat, amelyeket az adott foglalkozás céljaitól függően a nyelvtanár a saját megítélése alapján választ tanításra, gyakoroltatásra. Keretnek pedig azért nevezem, mert kijelöli azokat a főbb csapásokat (minden nyelvi készség használata a foglalkozásokon, az önálló írásig történő eljutás lépései ld. a 2.3.2.3. pontban), amelyeket célszerű figyelembe venni a nyelvtanítás során az olvasás- és íráskészségek tanítása céljából, míg ezt a keretet tartalommal a nyelvtanár tölti meg a nyelvtanulók nyelvtudásszintjének és a tananyagnak megfelelően. Erre mutatok be egy példát a 14. ábraán feltüntetett interaktív pdf dokumentumban. (A dokumentum megnyitva a 17. számú mellékletben látható.)

A fentiekben felsorolt és általánosan elfogadott kognitív komponensek, a nyelvi készségek és a nyelvi tartalom tehát azért került feltüntetésre az ábrában az adott módon, mert a nyelvtanulás során folyamatosan fejlesztjük, bővítjük őket, függetlenül a nyelvtudás szintjétől. Az olvasás és írás tekintetében ezen a ponton azonban mégis kiemelendő, hogy e két készség technikai vagy másképpen mechanikus szakaszának elsajátítását követően nem kötelező, de hasznos továbbra is gyakoroltatni, fejleszteni a disszertáció egyik központi elemét alkotó fonológiai tudatosságot – a morfológiai tudatossággal való közvetlen kapcsolata miatt. Másképpen fogalmazva ez azt jelenti, hogy az FT-fejlesztés lényege nem merül ki a hang-betű/betű-hang megfeleltetés mint technikai írás/olvasás automatikussá tételével.

Fontos megjegyezni, hogy a nyelvi készségeket minden nyelvi foglalkozáson gyakoroltatni kell többek között abból a célból is, hogy az olvasáshoz, a szövegértéshez és az íráshoz szükséges nyelvi elemeket (szókincs, jelentés, nyelvtan stb.) többször is használjuk a legkülönbözőbb formában. Ha ott van a nyelvtanuló fejében a szó, a hozzá kapcsolódó jelentés, a nyelvtan, a mondat, a kifejezés és ezek használati módjának ismerete – mert oly sokszor gyakoroltuk –, akkor lesz mit leírnia.

A nyelvi készségek minden foglalkozáson való használatára az önálló írás előkészítéseként az alábbi példát mutatom be egy B1 szintű japán anyanyelvű csoportnak készített anyagon. (A bemutatott szöveg azért japán és nem magyar népmese, mert tudjuk, hogy a háttértudás segíti a szövegértést.) Célszerűnek tartom bizonyos esetekben (pl. országismeretről szóló szövegeknél) elsőként a nyelvtanulók hazájával kapcsolatos szövegeket készíteni, hiszen a nyelvtanár a háttértudásukra tud támaszkodni. Ezt követheti a magyar országismereti szövegek fokozatos bevezetése, amikor várhatóan már a vonatkozó szókincsük is nagyobb.



14. ábra: Példa az önálló írás előkészítésére (ld. kinyomtatva a 17. sz. mellékletben)

A gyakran végzett hasonló felépítésű foglalkozások során alakul ki a nyelvtanulóknak az íráshoz mint tanórai és/vagy otthoni tevékenységhez való viszonya. Ha pozitív élményben van részük, ha tudásuknak megfelelő írásbeli feladatot kapnak, akkor szívesebben is írnak. Másoltathatunk, amikor még csak adott betűket ismernek, aztán tollbamondáshoz használhatunk szavakat, vagy ha még többet tudnak már magyarul, mondatokat, szövegeket, de akár dalokat is igénybe vehetünk erre a célra. Törekedjünk arra, hogy az első 2-3 órában

már legyen lehetőségük párbeszédre. Amilyen hamar csak lehet, legyenek 2-4-6 mondatból álló szövegek, amelyekkel tudnak dolgozni.

Ha ezeket a kezdeti lépcsőfokokat kihagyjuk, aligha jutnak el egy nyelvtanilag is elfogadhatóan megformált és a nyelvhasználat szempontjából is megfelelő, kb. fél oldalas fogalmazás önálló megírásáig, csak mert az a feladat. Minden a rendszerességen, a fokozatosságon és a gyakorláson múlik. Ez azt is magában foglalja, hogy kisebb terjedelmű írásbeli munkák írásával, szakaszonként haladunk előre.

A nyelvtudás szintje meghatározza az írásra kijelölt szövegek típusát: így kezdő nyelvtanulóknál alapvetően elbeszélő szövegeket használhatunk, történet elmeséléséről lehet szó; majd következhetnek a leíró szövegek. Ha majd magyarázó/érvelő szöveget szeretnék írni egy csoporttal, legyen olyan óránk (akár több is), amikor az ilyen típusú szövegek olvasásával foglalkozunk, más jellegű feladatokkal párhuzamosan megfigyeltetjük az adott kötőszók, tipikus kifejezések előfordulását, és használatukat a nyelvi készségekkel gyakoroltatjuk. Ha a foglalkozásokon már dolgoztunk érvelő típusú szövegekkel, és ha a nyelvtanulók rendelkeznek az íráshoz szükséges szókinccsel, először adhatunk olyan feladatot, hogy a hiányzó bekezdést írják meg ők (gyakran alkalmazott megoldás a történet/szöveg befejezése). Vagy írják meg egy új szöveg adott részét... Csak ezt követően adjunk írásbeli feladatot egy teljes érvelő szöveg megalkotására, miközben alkalmazhatjuk a folyamatorientált írástanítás lépéseit. Amikor már szabadabban használják a célnyelvet, fokozatosan eltekinthetünk az ebben a pontban bemutatott egyes lépésektől, és bátran használhatjuk a folyamatorientált és – a tanulandó anyagtól függően – a műfajközpontú írástanítás kevesebb előkészítést igénylő lépéseit egyaránt.

Hogyan is valósíthatjuk meg ezt a gyakorlatban? Milyen gyakorlatokat, feladatokat adhatunk az adott szakaszokban? A folyamat- és műfajközpontú írástanításnak már ismertettem az alapvető szakaszait és egyes modelljeit (ld. 2.3.2.1. pontban). A bemutatott szakaszokat az egyszerűség és a nyelvpedagógiai használhatóság érdekében három fő pontba sűrítethetjük:

- az írást előkészítő szakasz: tervezés, cél, hallgatóság/olvasók, anyaggyűjtés – nyelvi és tartalmi információk –, a meglévő háttértudás mozgósítása, vázlatírás, az ötletek megbeszélése,
- maga az írás: többszörösen visszatérő, rekurzív folyamat, önellenőrzés, mások általi ellenőrzés, javítások, kiegészítések, majd utolsó átolvasás,

(– közzététel/megosztás – ezzel a szakasszal nem foglalkozunk, ez véleményem szerint inkább a motivációt szolgálhatja). Ezek a szakaszok nagy jelentőségűek, gyakorlati kivitelezésük eltérő lehet, ennek illusztrálására adok közre néhány példát:

Az **írást előkészítő szakasz** feladatai a következők lehetnek:

Szövegértési és hallásértési feladatok; szavak és kifejezések, nyelvi fordulatok keresése önállóan vagy közösen a nyelvtanár által összeállított anyagokból, könyvekből, online forrásból a foglalkozáson/házi feladat formájában, majd ezek megbeszélése; ötletbörze a tartalomról, az ötletek, összefüggések felrajzolása a táblára/Coggle-ben/papírra valamilyen grafikai elrendezéssel; vázlatírás oly módon, hogy üresen hagyunk helyet a vázlatpontok között további kulcsszók, megjegyzések beszúrára. Ha eddig önállóan folyt a munka, a megbeszélés legyen rövid, lényegre törő, minél több nyelvtanuló ötletei hangozzanak el, a motiváció érdekében ne legyenek tartalmi elvárásaink, lehetőleg kerüljük a direkt javítgatást, helyette inkább más módon kérjük az ötlet pontosítását, mint pl. Ezt nem értem, elmagyaráznád? / Mire gondolsz pontosan? / Elmondanád még egyszer? / Hogyan tudnád másképp megfogalmazni? / Mit szeretnél elérni ezzel a megfogalmazással az olvasónál? / Szerinted mi lenne, ha más kulcsszavakat használnál? Mi a véleményed erről? / Milyen címet adnál? Miért? stb.

Az **írás szakasza** (ez a szakasz kezdő nyelvtanulóknál nem teljesen önálló, ld. fentebb):

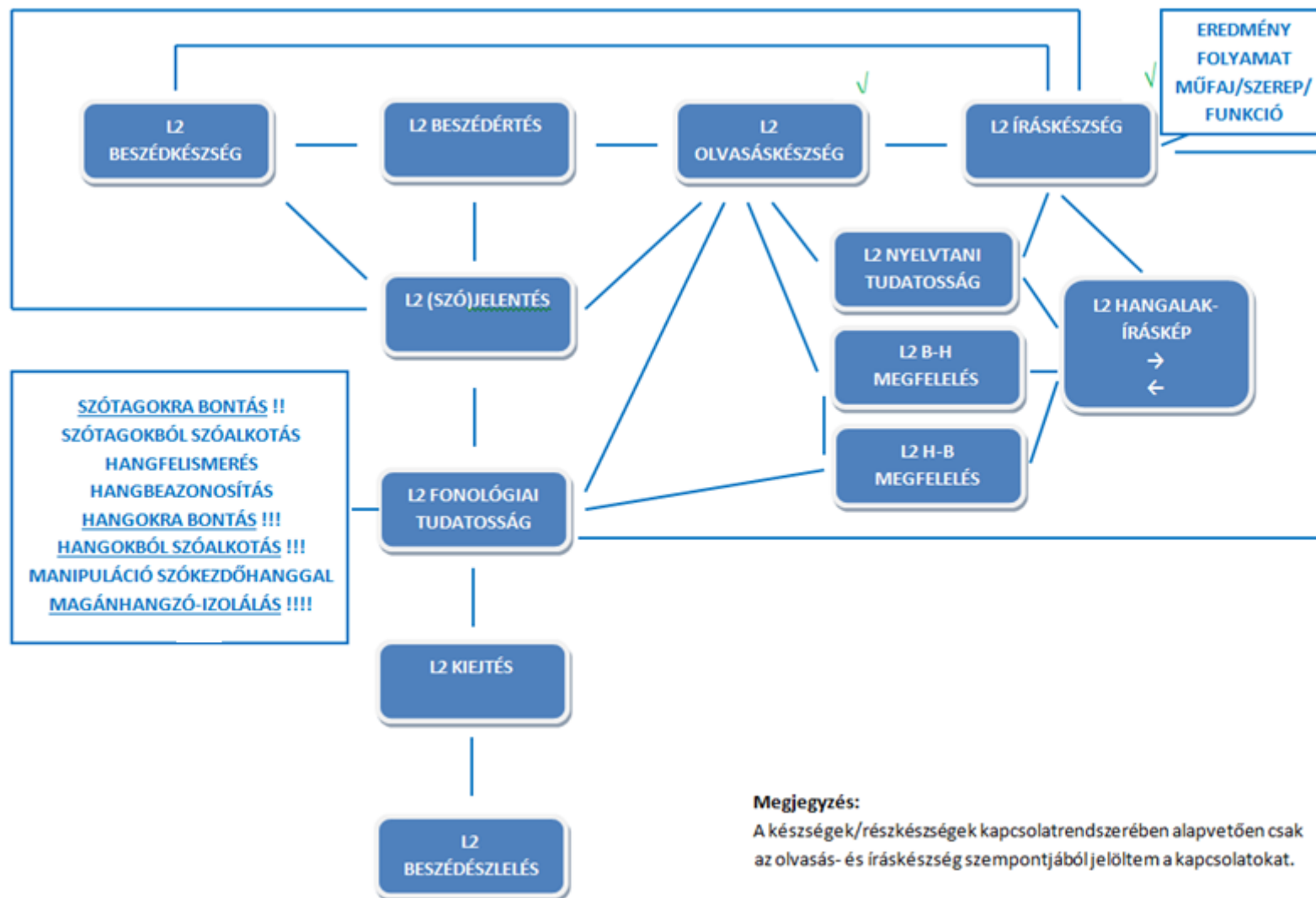
Ez a szakasz sok, mondszerkesztéssel kapcsolatos előzetes gyakorlást igényel a nyelvtanulás során. Nyelvtanári tapasztalatomban hasznosnak bizonyultak a következő feladattípusok (Cooper and Morain, 1980):

- kombinálás/összefűzés: két (tag)mondat egy mondattá alakítása (*Van egy barátom. A barátom Kati. → Van egy barátom, akit Katinak hívnak*); adott mondatok befejezése különböző módon, hogy jelentésük azonos vagy közel azonos legyen (*Van egy barátom, akit Katinak hívnak/Van egy barátom, akinek a neve Kati*); több (tag)mondat egy mondattá alakítása (*Van egy barátom. A barátom Kati. Kati szépen fest. A barátom szeret kirándulni. Kati most nem tud velünk jönni. Kati beteg. → A barátom, akit Katinak hívnak, szépen fest és szeret kirándulni, de most nem tud velünk jönni, mert beteg.*); bekezdések összefűzése; adott szövegek névmásainak, utaló- és kötőszavainak beírása/cseréje és vizsgálata: megváltozik-e a mondat/szöveg jelentése?

- mondatok szétbontása: mondd egyszerűbben; írd körül, amit mondani/írni szeretnél; magyarázd el részletesebben/másképp; foglald össze 5-6 mondatban; fogalmazd meg a bekezdés lényegét egy mondatban (ha ügyes, (többszörösen) összetett mondatot használ).

Természetesen elkerülendő az egyhangúság, versenyeztethetjük a nyelvtanulókat, időhatárt szabhatunk, és nem utolsósorban bevethetjük a technológia biztosította különféle eszközöket is a különböző szakaszokban.

Ebben az alfejezetben, a fejezet utolsó pontjában az olvasás- és írástanítás moduláris keretének lényegét mutattam be. Ezt a nevet azért kapta, mert az adott foglalkozáson belül (a csoport aktivitása, pillanatnyi koncentrációkéessége, nyelvtudása, stb. függvényében) a nyelvtanár szabadon dönt, hogy melyik rész vagy modul fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (kiejtés, FT-fejlesztés és olvasás, nyelvtan és FT-fejlesztés stb.), miközben minden készséget szerepeltet az órán, azaz az adott készséget fejlesztő feladatokat végeztet a nyelvtanulókkal. Lényeges, hogy a nyelvtudás szintjétől, a nyelvtanulás szakaszától függően állandóan szerepeljenek az olvasás- és íráskészség szempontjából elengedhetetlenül fontos feladatok: FT-fejlesztés, szótagoló, majd folyamatos hangos olvasás, amíg nem válik automatikussá és kellő sebességűvé a szófelismerés, valamint az álszavak hibátlan elisméltése meg nem történik. Mindezek alapvetően az A1 szinten kötelezők, használatuk még az A2 szinten is javasolt, a kutatás tükrében esetleg szükséges lehet még B1 szinten is a nem alfabetikus írásmódú anyanyelvű nyelvtanulóknál vagy olyanoknál, akiknek anyanyelvi hangrendszeréből a magyar hangok egy része hiányzik. Kiváló eszköz tollbamondás rendszeres írása (a fentiek szerint); szómagyarázatok írása célnyelven, valamint a nyelvi készségek eltérő feladatokhoz kapcsolt és különféle formában történő gyakorlása. Ezek összessége teszi lehetővé, hogy az adott szó, kifejezés használata több oldalról is megvilágítást nyerjen, a sokszori és különböző használat révén megmaradjon a memóriában, ahonnan majd alkalomadtán előhívható.



15. ábra: Az írás- és olvasástanítás fogalmi hálója

3. Az empirikus kutatás bemutatása

3.1. A kutatás tervezése

Dolgozatomban a magyar mint idegen nyelv tanításához, azon belül pedig az olvasás- és írástanításhoz kívánok segítséget nyújtani egy elméleti alapokon kidolgozott nyelvpedagógiai eljárás kereteinek megfogalmazásával. A fejezet azoknak a kutatásoknak a leírását tartalmazza, amelyek igazolhatják, bizonyíthatják az általam kidolgozott eljárás megfelelőségét.

A kutatást az elsődleges tervhez képest módosítani kényszerültem. Egyfelől a mérőeszközök szorultak minimális változtatásra az előkutatás következtében, másfelől magának a kutatásnak a keretei változtak bizonyos értelemben.

A Balassi Intézetet kértem meg, legyenek szívesek a külföldön dolgozó magyar lektorokhoz a kérdőívem linkjét eljuttatni, ez meg is történt. A kérdőív kitöltése során egy ismerős – immár személyes – visszajelzése aggodalomra adott okot, ez kutatásmódszertani problémát érintett. A kitöltők között akadtak, akik azt javasolták, hogy – idézem – „csak x-elni kelljen a válaszokat, mert így **gondolkodni kell**” [kiemelés tőlem]. Ha a nyílt végű kérdéseket feleletválasztós kérdésekre cseréltem volna, befolyásoltam volna a válaszadókat. A legnagyobb gondot a kérdőív kitöltőinek alacsony száma okozta, ezért a tervezett kutatás első változatától eltérően a kérdőíves kikérdezés eredményeit a felvezető kutatási szakaszban és a témaválasztás igazolására használtam.

A hibaelemzéshez fűződő kvalitatív és kvantitatív kutatás az elsődleges elképzeléshez képest annyiban módosult, hogy a hallgatói csoportos interjúk közül a diákok hazautazásai miatt csak a kínai anyanyelvű beszélők csoportjában került sor az interjú lefolytatására a magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatos tanulási tapasztalataikról, nehézségeikről.

3.2. A kutatás előkészítése

Az előző pontban bemutatott helyzet alapján vélhetően kiderült, hogy a kutatás adott szakaszaiban – menet közben – voltam kénytelen módosítani akár a kutatási tervet, akár egyes mérőeszközöket. Ez az előkészítést annyiban érinti, hogy a figyelmemet olyan megoldások biztosítására kellett fordítanom, amelyekkel a kutatás még megbízható és alkalmas arra, hogy a tapasztalatból megfogalmazott állásfoglalásomat igazolhassam, összevethessem a szakirodalmi alapokra fektetett hipotézisekkel, és válaszolhassak a kutatási kérdésekre, végül következtetéseket vonhassak le.

Az előkészítésnek fontos szakasza volt a mérőeszközök elkészítése is (ld. a 3.5. pontban). A mérőeszközök tesztelésére még a doktori tanulmányaim során A *pedagógusképzés módszertana és megvalósításának gyakorlata* nevű kurzus keretében került sor egy, a MID-tanárképzés bizonyos tartalmi elemeit is feltáró tanári és hallgatói kérdőíves vizsgálat révén.

A fonetikai tudatosság mérésére saját mérőeszköz készült, mivel a magyar mint idegen nyelv esetében még nem foglalkoztak a fonológiai tudatosság mérésével. Mivel a fonológiai tudatosság nyelvspecifikus, természetesen áttanulmányoztam a magyar anyanyelvi fonológiai tudatosság méréseire használt eszközöket, és – mivel nem vagyok gyógypedagógus, ill. logopédus – erről egy konferencián sikerült személyesen konzultálnom Lőrík Józseffel és néhány logopédus ismerőssel.

A kvalitatív és kvantitatív hibaelemzésnél mérőeszközt nem készítettem, a diákok munkáiban és szóbeli produktumaiban előforduló pontatlanságokat mértem fel, elemeztem, kategorizáltam, összesítettem, és végeztem velük számításokat.

3.3. Kutatási módszerek

A kutatás a kvalitatív és kvantitatív módszerek integrálására épül. A kutatás folyamatábráját ld. az 1.7. pontban. Ez a felépítés a kombinált paradigma (angol: Mixed Methods) szekvenciális- és fázis-modelljéhez áll a legközelebb, mivel azonban „az eddigi elméletek szerint a különböző módszerek kombinációja nem határozható meg egyértelműen” (Sántha, 2009: 100), ilyen irányú kísérletet nem teszek a dolgozatban. A kutatás folyamatának bemutatásához emellett egy kiegészítés is tartozik:

A kutatás megkezdésekor az alfabetikus írást használó anyanyelvű MID-tanulókon kívül rendelkeztem logográfiás (kínai) írású magyarul tanuló csoporttal, azonban az anyanyelvű írásmódot tekintve abban is különbözött a másik részmintától, hogy még nem vett részt FT-fejlesztésben. Ahhoz, hogy a két részminta eredményei összevethetők legyenek, be kellett iktatnom a kutatásba a logográfiás írású csoporttal egy FT-fejlesztést. Ezt tartalmazza a longitudinális vizsgálati szakasz. Ez a kutatási szakasz azonban elsődleges célján túl (ti. az összemérhetőség biztosítása) további értékes eredményekkel járult hozzá a téma vizsgálatának elmélyítéséhez.

A tapasztalatok és az elmélet szerint is fontos szerepű fonológiai tudatosság fejlesztésére irányuló tananyag, pontosabban feladattípusok kidolgozása is megtörtént. (A feladattípusok bemutatását ld. a 14. sz. mellékletben.)

A három kutatási szakasz eltérő kutatási kérdésekre keresi a választ:

Első szakasz: kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés (HE), amelynek során fonológiai és nyelvtani tudatosságot mértem, olvasásvizsgálatot tartottam, tollbamondást írtam a kutatás résztvevőivel. Az így biztosított kutatási anyagokat kvalitatív és kvantitatív hibaelemzésnek, valamint különbözőségvizsgálatnak vettem alá. Az eredmények alapján a MID-tanuló anyanyelvi írásmódjának függvényében teszek javaslatot nyelvpedagógiai megoldásokra.

A **második kutatási szakasz** az egyik részmintán végzett longitudinális vizsgálat, természetes kísérlet (ez Héra és Ligetiné (2014: 212) az ún. terepkísérletnek felel meg), amelyben az elő- és utómérések szövegolvasást és tollbamondást tartalmaztak. A vizsgálat során további információk feltárását céloztam meg a fonológiai tudatosság fejleszthetőségéről, annak a nyelvtudásszinthez való kapcsolatáról és a fejlesztéshez használt tananyag eredményességéről.

A **harmadik szakaszban** – az addigi eredmények megerősítése céljából – a fejlesztéshez használt tananyag kontrollcsoportos vizsgálatát is elvégeztem, miközben újabb megerősítéseket kaptam a fonológiai tudatosság fejlesztése és a nyelvtudásszintek kapcsolatáról is. Ebben a szakaszban a mérések tollbamondás, olvasásvizsgálat és önálló írásbeli fogalmazás formájában történtek.

A feladatok leírását és a mérőeszközök bemutatását ld. a 3.5. pontban.

Ahhoz, hogy egy kutatás eredményeit megfelelően kezelhessük és értelmezhessük, a kutatásnak – legyen az kvantitatív, kvalitatív vagy kevert paradigmájú – bizonyos kritériumoknak meg kell felelnie. Ezek az alapvető kritériumok az objektivitás, az érvényesség és a megbízhatóság.

3.3.1. A kutatás objektivitása

A kvalitatív kutatási szakaszban e három kritérium nem teljesülhet a kvantitatív kutatási paradigmában honos eljárások szerint. A kvalitatív kutatásban más, e fenti kritériumokat lefedő megoldásokra van szükség. A szubjektivitás kiküszöbölésének a lehetőségéről és következésképpen a kvalitatív kutatás megbízhatóságáról, érvényességéről megoszlanak a vélemények. A társadalomtudományi kutatásokban Babbie teljesen kizárja az objektivitás lehetőségét (ld. erről Sántha, 2009). Sántha véleménye szerint létezik egy elfogadható megközelítés a kvalitatív kutatás esetében az objektivitás biztosítására, mégpedig az, hogy a kutató milyen elméleti fogalmakra támaszkodik, mennyire szemléli a vizsgált jelensége(ke)t

kritikusan, és miként tud kellő objektivitással viszonyulni a témához, a vizsgált jelenséghez (Sántha, 2009).

A kvalitatív kutatások esetében az objektivitás biztosítására leginkább a hermeneutikus kör fogalmát használják. Ez a kvalitatív kutatás gyakorlatában azt jelenti, hogy a kutató a kutatás során annak az adott szakaszában már rendelkezésre álló adatok, eredmények függvényében újra és újra áttekinti, elemzi, felülvizsgálja a problémákat. Ezt a hozzáállást nevezi a szakirodalom ún. reflektív kutatói szemléletnek. Az imént bemutatott körkörös felépítés segíti a kutatási problémák teljesebb, pontosabb megértését, sőt, adott esetben akár újabb minta bevonását is megkívánhatja, vagy a kutatást más irányba terelheti (Sántha, 2009).

A kvantitatív kutatási szakaszokban a kutató személyének kisebb a jelentősége a kvalitatív vizsgálatban betöltött szerepénél, a megközelítés értéksemlegesnek mondható. A jelen disszertáció eredményeinek objektivitásához járul hozzá, hogy az első és a második kutatási szakaszban a fonológiai tudatosság szerepéről kapott eredmények a harmadik kutatási szakasz kontrollcsoportos kísérletében megerősítést nyertek, és több ponton azonosságot mutatnak nemzetközi vizsgálatok eredményeivel.

3.3.2. A kutatás érvényessége

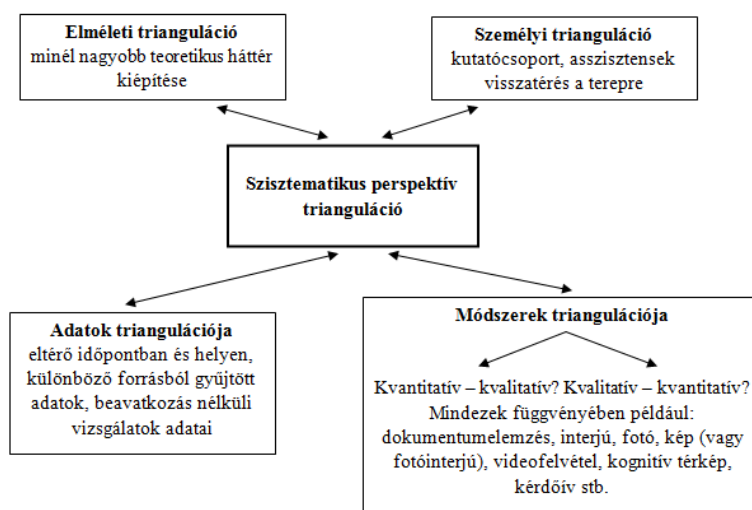
Az objektivitás kérdéséhez hasonlóan a kvalitatív kutatók maguk is többféleképpen látják az érvényesség megvalósulásának lehetőségét. Találkozhatunk olyan megoldásokkal, mint például a kutatói reflektálás (Glaser, Strauss, 1967), a kutatói „hang” (értsd: szubjektivitás) ellenőrzése, a reprezentativitás, a trianguláció (Miles, Hubermann, 1994), a kutatási kérdések primátusa a kutatási módszerhez képest (Kvale, 2005). Léteznek olyan vélemények is, amelyek eleve megkérdőjelezzik az érvényesség biztosításának lehetőségét, mint például Reichertz teszi (2005) (vö. Sántha, 2009: 111).

A kvantitatív kutatásban az érvényesség attól függ, hogy a kutatás során megfelelően történnek-e az egyes kutatási folyamatok (operacionalizálás, azaz egy elméletileg definiált tudományos fogalom műveleti szintű meghatározása, amely lehetővé teszi a fogalom által jelzett jelenség mérését; mérés és következtetés), amelyek következtében tartalmilag és módszertanilag is megalapozottnak tekinthető a kutatás.

Jelen dolgozatban, lévén szó kevert paradigmájú kutatásról, a trianguláció elvét (Flick, 2008; Steinke, 2002, idézi Sántha, 2015) és a kísérletet alkalmazom az érvényesség biztosítására. A trianguláció a dolgozat esetében azt jelenti, hogy a kutatás során különböző módszereket, eljárásokat, technikákat alkalmazunk a validitás érdekében (Szabolcs, 2001).

Sántha (2007) úgy látja, hogy a trianguláció mint eljárás alapvető eszköze annak, hogy a kutatás témáját, a kutatási kérdéseket több szempontból és módszerrel közelíthessük meg, így módon téve elkerülhetővé elhamarkodott és megalapozatlan következtetések levonását.

Tekintsük át, hogyan is látja Denzin (1989), illetve az ő munkái nyomán Flick (2002) a triangulációt (16. ábra):



16. ábra: A szisztematikus perspektív trianguláció (Sántha, 2015: 29)

Függetlenül attól, hogy a trianguláció a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinációjánál is alkalmazható, a jelen kutatásban mégis élek a kvantitatív kutatási szakaszok adta lehetőséggel, és a feltárt összefüggések érvényességének igazolására használok a kvantitatív kutatások érvényességi mutatóját (Cronbach-alfa), hiszen ez a kutatási szakasz önálló kutatási egységként is kezelhető.

3.3.3. A kutatás megbízhatósága

A kvalitatív paradigmájú kutatás megbízhatóságának teljesítésére a kutatás-módszertani szakirodalomban részletes eljárások fogalmazódtak meg. Ezek röviden az alábbiak (Sántha, 2006, 2009 alapján):

- külső megbízhatóság (a kutató saját álláspontjának egyértelmű azonosítása, a minta alapos elemzése, az elméleti háttér bemutatása, a módszer(ek) részletes leírása), ezeknek a dolgozatban igyekeztem eleget tenni;
- belső megbízhatóság (a kutatás menetének pontos magyarázata, a felhasznált módszerek részletes leírása, a mintavétel-kiválasztás bemutatása, a konkrét

megfigyelések leírása, a kódolási elvek és technikák részletes bemutatása és következetes alkalmazása, stb.), reményeim szerint ez szintén végigkövethető a dolgozatban;

- autentikusság (ez egy olyan mutató, amelynek a leggyakoribb megnyilvánulási formája annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a vizsgálat tárgyára vonatkozóan a kutatás hoz-e új irányvonalakat, és amennyiben igen, azok hogyan, mivel jellemezhetők, valamint hogy magának a kutatónak és a szakma képviselőinek milyen új adatokkal, tényekkel, esetleg eszközökkel és/vagy javaslatokkal szolgál), vélhetően szerepelnek a dolgozatban olyan eredmények, amelyek alapvetően megfelelnek ennek a követelménynek is;
- procedurális megbízhatóság. Ahogyan a neve is sugallja, magának a kutatásnak, ill. a megvalósításának az alaplépéseire világít rá, amelyek a következők: a kérdésfeltevés és a hipotézisek létrejöttének leírása; a kutatásban használt elnevezések, fogalmak, ill. fogalmi rendszerek bemutatása; a kutatás tárgyának meghatározó szerepe a kutatási módszer/módszerek kiválasztásában; a kutatási szakaszok követhető bemutatása, az érintkezési pontok egyértelműsítése, valamint az eredmények elemzésekor az eljárás részleteinek bemutatása. Véleményem szerint az imént felsorolt elvárások is egyértelműen szerepelnek a dolgozatban.

A kvalitatív kutatás megbízhatósága Flick szerint (idézi Sántha, 2009:116–118) a kutatás szinte mindenre kiterjedő részletes dokumentálásának és a fentiekben már említett reflektív kutatói szemléletnek az együttes alkalmazásában nyilvánul meg a leginkább.

A kvantitatív kutatási szakaszokban a vizsgált jelenségek számszerűsíthetőségén alapuló adatokat statisztikai elemzéseknek vettem alá. Az eredmények megbízhatósága és pontossága megfelelő minta biztosításával elérhető.

A megbízhatóság és a minta nagyságának összefüggése kapcsán hangsúlyoznom kell a kutatás témájából adódó tényt, hogy a fonológiai tudatosság és az olvasás- és íráskészség fejlődésére gyakorolt hatásának a vizsgálata lehetővé teszi a pszichológiából átvett kutatás-módszertani elvek alkalmazását. Erről részletesen a következő pontban szólok.

3.4. A minta és a mintavétel

A disszertáció egyik központi eleme a fonológiai tudatosság (FT), vizsgáltam az FT fejlettségének hatását az olvasás- és íráskészségre a különböző írásmódú anyanyelvű beszélőknél mint MID-tanulóknál, valamint az FT fejleszthetőségének kérdését, az FT

kapcsolatát a nyelvtanulók nyelvtudásszintjével és az FT-fejlesztésre kidolgozott anyag eredményességét.

A teljes kutatásba és azon belül a kvalitatív kutatási és a kísérleti szakaszokba bevont mintaszám meghatározásánál figyelembe kellett vennem a következőket:

- Az FT nyelvspecifikus, ami azt is jelenti egyben, hogy többé-kevésbé egységes agyi mechanizmus áll a működése mögött egészséges egyedek esetében. Ezt mutatják a diszlexiakutatások eredményei is, hiszen a diszlexiásoknál éppen a fonológiai tudatosság deficitje okozza az olvasási nehézséget.
- A fenti tény következtében az FT-vizsgálatra alkalmazhatók a pszichológiában használatos stratégiák és elvek. Ennek lehetőségét támasztja alá Szabolcsi is: „Mára a kvalitatív pedagógiai kutatásban a szociológiából és a pszichológiából beemelt számos kutatás-módszertani elv, vizsgálati terület megjelent.” (Szabolcsi, 2001: 91).

Szokolszky (2004., 2006.) alapvetően három kutatási stratégiát (kísérleti, korrelációs és kvalitatív) különböztet meg a pszichológiában.

A fonológiai tudatosság fejlesztésének hatása az írás- és olvasáskészség alakulására alapvetően a kísérleti stratégiába illeszkedik, mivel ezen a stratégián belül találkozunk a változók manipulálásával. A kvalitatív hibaelemzés – ahogyan arra a neve is utal – a kvalitatív stratégia részét képezi, és mint ilyen, rá is azonos elvek érvényesek, azaz az alábbiakat fogalmazhatjuk meg:

A logográfias írású anyanyelvűekkel végzett önkontrollos kísérletben az olvasás- és íráskészség a függő változók, míg a manipulálás alatt álló független változó a fonológiai tudatosság. Ez egyértelműen kísérletre épülő kutatási szakaszt feltételez, és mint ilyen a pedagógiai kutatás-módszertan szerint a kvantitatív módszerekhez sorolható, így nagyobb elemszámú és valószínűségi technikával kiválasztott mintát kívánna meg. Elegendő azonban egy kis elemszámú minta is, ugyanis a vizsgált pszicholingvisztikai területen (az FT fejleszthetősége) az emberek feltételezhetően nagyfokú homogenitást, egyformaságot mutatnak (mivel az FT nyelvspecifikus és nem nyelvtanulófüggő jelenség). Ugyanezek az elvek jelennek meg a kontrollcsoportos kísérlet esetében is.

Ha a minta és a részminták kialakításához használt független változót, azaz az anyanyelvi írásmódot (alfabetikus vagy nem) vesszük szemügyre, ebben a vonatkozásban is nagyfokú homogenitást figyelhetünk meg.

A **mintaválasztásra** vonatkozik az alábbi megállapítás: „Amennyiben a vizsgált változók tekintetében nagyfokú homogenitás tételezhető, amennyiben a módszer és a kutatási

stratégia inkább intenzív jellegű (azaz kísérleti vagy kvalitatív), és amennyiben kis számú, nehezen hozzáférhető populációk állnak a kutatás homlokterében, a **nem valószínűségi minták** alkalmazása jogos és elkerülhetetlen.” (Szokolszky, 2004: 36). Ez a disszertációban az elméleti (szakértői) mintavételi eljárás, „amelynek során a populációról való speciális ismeretek birtokában választ a kutató a kutatási kérdésnek megfelelő mintát” (uo.).

A **mintanagyság** tekintetében a cél az, hogy elég nagy legyen a minta, de a szükségesnél ne legyen nagyobb. Ez a kvalitatív kutatási paradigmában a telítettségi szint elérését jelenti, amire a disszertációban is történik utalás. Hasonló nézeteket közöl Falus, Ollé (2008: 31–34.), így kiemelik, hogy: „érdeemes [...] meghatározni a már kellően pontos adatokat nyújtó legkisebb elégséges mintát”. A szerzők számba veszik a mintanagyságot befolyásoló tényezőket, és azonos elveket fogalmaznak meg, mint amilyenekkel a pszichológia kutatás-módszertanában találkozunk.

Mindez tovább erősíti a jelen kutatásban alkalmazott pszichológiai kutatás-módszertani elveket, miszerint a mintanagyságra vonatkozó alapelv azonos a mintavételnél leírtakkal: a vizsgált változó homogenitásától függ.

A fentiekben bemutatott tényeknek köszönhetően tehát az intenzív (így a kísérleti és kvalitatív) kutatás esetében be lehet érni alacsonyabb számú mintával is. Azaz abban az esetben volna szükség nagyobb elemszámú és valószínűségi alapon kiválasztott mintának a kutatásba történő bevonására, ha véleményeket, attitűdöket stb. vizsgálnánk, azaz ahol nagyfokú a heterogenitás. Jelen esetben azonban nem erről van szó.

3.4.1. A kérdőíves kikérdezés mintavételi eljárása

A kérdőíves kikérdezéshez a csoportos mintavétellel kiválasztott magyar mint idegen nyelv tanárokat szólítottam meg. A Balassi Intézet segítségével a külföldi magyar lektorátusokon és a vendégoktatói hálózatban (ld. 2.3. pont) működő MID-tanárokhöz jutott el a kérdőívem linkje online formában történő kitöltés céljából.

Mivel a kérdőív kitöltése online történt a Google Forms rendszerén keresztül, követni tudtam a kitöltők számát. Az alacsony kitöltési arány mögött több okot is feltételezhetünk: kérdőívekkel ostromolnak bennünket nap mint nap, ennek következtében az érdektelenségünk egyre nő; nincs felesleges időnk a kitöltésekre, és még sorolhatnánk. Mindez azonban mit sem változtat azon a tényen, hogy a kérdőív kitöltési aránya a vártnál alacsonyabb lett. Bár a csoportos mintavétellel kiválasztott minta elméletileg tükrözheti az

alapsokaság sajátosságait, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kérdőíves szakaszban szereplő minta nagyságát (Falus, Ollé, 2005; Sántha, 2006).

Ettől függetlenül a kérdőív nyílt végű kérdéseire adott válaszok alávethetők szövegelemzésnek, így a kvalitatív kutatási metodológia részét képezik, és a 15 fő elemszám ily módon elfogadható a felvezető kutatási szakaszban.

Másfelől azonban a kvalitatív módon feldolgozott válaszokat nem vontam be a kutatásba, azaz a kutatási kérdések megválaszolását, a hipotézisek igazolását nem kapcsoltam hozzájuk. Ilyen tekintetben tehát semmiféle kutatás-módszertani szabályt, követelményt nem kellett figyelembe vennem.

3.4.2. A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszok mintavételi eljárása

A teljes kutatásban részt vevők mintaválasztásának elvi alapját már a 3.4. pontban bemutattam. A nem valószínűségi mintavételen belül a szakértői mintavételt alkalmaztam.

A következőkben kutatási szakaszonként röviden ismertetem a részminták kiválasztásának további szempontjait.

3.4.2.1. A kvalitatív és kvantitatív hibaelemzéshez használt részminta kiválasztása

A kvalitatív és a kvantitatív hibaelemzés ugyanazon részmintán történik.

A kvalitatív kutatásban a mintaválasztáskor úgy kell az adott mintaválasztásról és a minta nagyságáról dönteni, hogy az a kutatásban vizsgált elv, jelenség leírását, értelmezését, magyarázatát, illetve az összehasonlítások elvégzését biztosítani tudja, hiszen itt nem a reprezentativitás a cél (Sántha, 2006). Másképpen fogalmazva ez azt jelenti, hogy egy kvalitatív kutatás is „produkálhat olyan adatokat, amelyek részletes elemzése tükrözi a tudományos igényességet és módszertani kultúrát, és a gyakorlat számára is lényeges mondanivalót hordoz” (Sántha, 2009: 86). Ehhez egy olyan populáció, illetve minta kiválasztása szükséges és elégséges, amelynek az elemeit részletesen meg tudjuk vizsgálni (vö. uo.). A teljes kutatásban ez oly módon jelenik meg, hogy a mintában szerepelnek alfabetikus (cirill, latin és arab ábécét használó) és nem alfabetikus (kínai) anyanyelvű MID-tanulók. Ebben a kutatási szakaszban a cirill ábécét használó és a logográfias írásmódú kínai részminta szerepel.

A kvalitatív kutatásban a minta nagysága alapján történő általánosításhoz – a mintaválasztás fentebb leírt elvi alapján túl – az alábbiakat szükséges szem előtt tartani (Sántha, 2006 alapján):

- meg kell fogalmaznunk, hogy az adott csoportok esetében milyen jelenségekre vagyunk kíváncsiak: a mi esetünkben ez a fonológiai tudatosság, az olvasás- és íráskészség alakulása, illetve ezek kapcsolata az anyanyelv írásmódjával;
- a belső reprezentativitás biztosítása, azaz felmérjük, hogy a minta jól képviseli-e a kutatandó kérdés lényegét, pl. előfordulnak-e benne atipikus esetek is: ennek a feltételnek is eleget tesz a minta;
- az eredmények értelmezésénél és a következtetések megfogalmazásánál kell ismételten áttekinteni a kutatásban megfogalmazott kérdéseket, a kutatás menetét és a mintát, és mindezek tükrében lehet csak az eredményeket értékelni és általánosítani (vö. Sántha: 2006: 85). Majd látni fogjuk, hogy bizonyos összefüggéseket fogalmazunk meg az eredmények elemzésekor, és hivatkozunk a három kutatási szakasz eredményeinek kongruens voltára, így erősítve meg a kvalitatív kutatási szakaszban kapott eredményeket.

A kvalitatív kutatásban meg kell vizsgálnunk az ún. telítettségi határ fogalmát. „Ez azt jelenti, hogy addig keresünk újabb mintát, amíg az ebből kapott adatok és eredmények már nem adnak új információkat a vizsgálat tárgyával kapcsolatban” (Helfferich, 2005; Kvale, 1996; Bertaux, Bertaux-Wiame, 1981, idézi Mason, 2005, idézi Sántha, 2006: 87). Erre a kutatási eredmények általánosításánál lehet szükség, hiszen ez a telítettségi határ igazolja a levont következtetések, általánosítások helyességét. Ennek hiányában a kutatás eredményeként csak tendenciákról, esetleges vagy átmeneti tanulságokról lehet beszélni, általánosításokat, általános érvényű következtetéseket tenni azonban felelőtlenség (Lampert, 2005, idézi Sántha, 2015).

Kutatási témánk jellegénél fogva jogos tehát a mintaválasztás és a kisebb elemű mintanagyság (ld. Szokolszky 2004, 2006), az eredményekből következtetések is levonhatók, annál is inkább, mert a kutatási szakaszok eredményei kongruensek, és egybeesnek hasonló nemzetközi kutatások eredményeivel is. Ezeket a disszertációban az eredmények bemutatásánál részletezem.

A kutatásban alkalmazom a triangulációt (ld. fentebb a 3.3.2. pontban). Ez úgy kapcsolódik a telítettségi elvhez, hogy maga a telítettségi elv a trianguláció révén igazolható: a kutatás során az addigi adatokat, eredményeket újra és újra áttekintjük (ld. a hermeneutikus körökről a 3.3.1. pontban), majd ennek tükrében újabb minta bevonására lehet szükség. Miután már megállapítható, hogy az új minta bevonása nem hozott újabb eredményt, elértük a minta telítettségét. Ez a megállapítás is alátámaszthatja a kvalitatív kutatásoknak azon

jellemző tulajdonságát, hogy nem a reprezentativitásra törekszik, hanem az adott jelenség elemzése, megértése a cél (Sántha, 2006: 87). Ez egybeesik a fonológiai tudatosság szerepének az olvasás- és íráskészség alakulásában már többször is említett vizsgálatával.

Az első kutatási szakaszba bevont résztminták az anyanyelvi írásmód tekintetében térnek el egymástól, hiszen ebben a szakaszban alapvetően az anyanyelvi írásmód és a fonológiai tudatosság, valamint az olvasás- és íráskészség kapcsolatát vizsgáltam. Mivel a magyar írás latin betűs, ezért a mintában szükséges volt szerepeltetni egyfelől más nyelvet beszélő, de a latin ábécés anyanyelvű írást használó nyelvtanulókat is, másfelől pedig olyan ábécét használókat, akiknek esetében a célnyelvi magyar és az anyanyelvi ábécé egyes betűi formai azonosságot mutatnak, míg a hozzájuk tartozó hangok eltérőek (pl. b [v] vagy [b] a cirill ábécét használóknál). Ebben a kutatási szakaszban a logográfiás kínai és a cirill ábécét használó bolgár anyanyelvű beszélők adták a két résztmintát.

3.4.2.2. A longitudinális vizsgálati szakasz mintavételi eljárása

A longitudinális vizsgálat mintavételi eljárásaként a teljes mintához hasonlóan a szakértői mintavételt alkalmaztam. Néhány fontos kiegészítés ehhez a kutatási szakaszhoz:

A jelen kutatás kivitelezhetőségéhez a szakértői mintavételi eljárás alkalmazásán túl az is szükséges, hogy a résztminták mindig csak egy adott változóban térjenek el egymástól. Ahogyan azt már a 3.3. pontban jeleztem, a kutatás megkezdésekor a logográfiás írású résztminta MID-tanulóival be kellett iktatnom egy FT-fejlesztést a kutatásba. Ezért került sor a longitudinális vizsgálati szakasz lefolytatására. Ebben tehát a fonológiai tudatosság fejlesztésére, valamint fejleszthetőségének és az olvasás- és íráskészségre gyakorolt hatásának a vizsgálatára került sor. Információval szolgált az FT-fejlesztéshez kidolgozott anyag eredményességéről is.

Ez a kutatási szakasz azonban elsődleges célján túl (ti. az összemérhetőség biztosítása), további értékes eredményekkel járult hozzá a téma minél teljesebb vizsgálatához.

3.4.2.3. Kontrollcsoportos vizsgálat mintavételi eljárása

A teljes mintában a logográfiás írásmódú anyanyelvű beszélőkön kívül szerepeltek alfabetikus írásmódú anyanyelvű MID-tanulók is, így latin, cirill és arab ábécét használó anyanyelvű beszélők.

A kutatás harmadik szakaszában az arab és latin írást használó MID-tanulók vettek részt, mindkét résztmintába soroltam latin és arab ábécét használó nyelvtanulókat is. Az egyik

részmintát részt vett, a másik értelemszerűen nem vett részt az FT-fejlesztésben. S bár az ő esetükben nem az anyanyelv szerepét vizsgáltam, hanem a fonológiai tudatosság fejlesztésére kidolgozott feladatok megfelelőségét ellenőriztem, mégis további információt kaptam ebben a szakaszban egyfelől az anyanyelv írásmódjának szerepéről a fonológiai tudatosság alakulásában, kiegészítve az előző két kutatási szakasz eredményeit, másfelől az adatokból újabb következtetéseket vonhattam le az FT-fejlesztés és a nyelvtudásszint kapcsolatáról is. Az eddigiek alapján jól látható, hogy a kutatásban a mintát alkotó részminták kialakítása is szakértői mintavétellel történt.

3.5. Kutatási eszközök

A disszertációban megjelenő felvezető kutatás nem egyéb, mint a MID-tanári kérdőíves kikérdezés. Ennek az eredményei alapvetően a témaválasztást igazolják, s bár a kutatás méréseinek eredményei bemutatásakor és értékelésekor szólok a kérdőíves kikérdezés során beérkezett válaszokról, azokat a hipotézisek igazolásához és/vagy elvetéséhez nem használom fel.

A tényleges kutatás három szakaszában az alábbi kutatási eszközöket alkalmaztam: Az első szakaszban a fonológiai tudatossági vizsgálathoz egy fonológiai tudatosságot vizsgáló feladatlapot használtam, végeztem egy olvasásvizsgálatot egy, az erre a célra összeállított feladatlapmal, írtam tollbamondást, végeztem szövegolvasást, valamint önálló írásos szövegalkotást az alábbiak feltárása céljából: az adott (rész)kézség mutat-e összefüggést – s ha igen, milyen – a mintában szereplő nyelvtanulók anyanyelvi írásmódjával, az anyanyelv és a nyelvtudásszintek hogyan kapcsolódnak az FT fejleszthetőségéhez, és vizsgáltam az FT fejlesztésére körvonalazott anyag használhatóságát, eredményességét.

A kvalitatív és kvantitatív hibaelemzésből álló kutatási szakaszban (első szakasz) alkalmazom ugyan a hibaelemzést, ezt azonban nem a klasszikus értelemben teszem, mindössze technikai eszközként, mérőeszközként használom a vizsgált (rész)kézségek fejlettségének a megállapítására. (Erről részletesen ld. a 3.6.2.1. pontot.) Ez a gyakorlatban annyit tesz, hogy az FT-vizsgálatban, a hangfelvételekben és a leírt szövegekben azokat a helyeket jelölöm, amelyek helytelen megoldást mutatnak (az FT-vizsgálat esetében), illetve bármi módon eltérnek a magyar nyelvi beszélő számára még elfogadható kiejtéstől és a helyes írásmódtól (az olvasás és írás esetében). Az adatbázisba tehát hibaszámok és mutatók kerültek be.

A kutatásnak e szakaszában mért (rész)kézségek (FT, olvasáskészség, tollbamondás és önálló írásos szövegalkotás mint az írás lehetséges formái) esetében elemeztem a pontatlanságokat. Célzottan nem az összehasonlító nyelvészetből és a klasszikus hibaelemzésekéből ismert *hiba* és *tévesztés* szavakat használom, bár az elemzett pontatlanságok vélhetően vagy hibák, vagy tévesztések (erről ld. Budai, 2010). Azért kerülöm a disszertációban e két fogalom használatát, mert a köztes nyelv fogalmát asszociálnák, és ezáltal a fonológiai tudatosság nyelvpedagógiai szerepéről más irányba, mégpedig a nyelvtanulás folyamatának elemzésére, annak adott szakaszaira terelné a figyelmet.

Az elméleti háttérként használt szakirodalom és nyelvtanári tapasztalatom alapján történt a fonológiai tudatosság fejlesztésére készített anyag összeállítása, amelyet a második és a harmadik kutatási szakaszban használtam. A longitudinális vizsgálat elő- és utóméréseiben szövegolvasást végeztem és tollbamondást írtam, amelyeket szintén hibaelemzésnek vettem alá, az eredményeket kvantifikáltam.

A harmadik, kontrollcsoportos kísérletben a fentebb említett fejlesztési anyagot alkalmaztam. Mérőeszközként az olvasásvizsgálat, a tollbamondás és az önálló írásbeli szövegalkotás szerepeltek. Ebben a szakaszban is a hibaelemzést követte az eredmények számszerűsítése.

Ennek megfelelően következnek a kutatási és mérőeszközök részletes bemutatása.

3.5.1. A MID-tanári kérdőív

A fentebb elmondottakból egyértelmű, hogy a tanári kérdőív eredményei nem kötődnek a hipotézisek igazolásához és/vagy elvetéséhez. Mivel azonban a válaszokat a kutatási eredmények tárgyalásakor megemlítem a feltárt összefüggések tükrében, célszerűnek látom a kérdőív bemutatását is.

A kérdőív a témából eredően saját készítésű. A kérdőívet kitöltők alacsony száma miatt az eszköz nem összefüggés-vizsgálatra törekszik, hanem feltáró jellegű: a témaválasztás igazolásán kívül a felvezető kutatási szakaszban használtam a válaszokat.

A kérdőív kitöltése magyar nyelven online formában volt lehetséges a Google Forms rendszerén keresztül. A kitöltők külföldieknek magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanárok (ld. részletesen a minta bemutatásánál a 3.4.1. pontban).

A kérdőív összesen 48 kérdést tartalmaz. A 48 kérdésből 23 feleletválasztós (igen/nem eldöntendő kérdés), 25 pedig nyílt végű kérdés, amelyeknek megválaszolásakor kaptak lehetőséget a kitöltők a feleletválasztós kérdések kifejtésére.

A kérdések csoportosítása a kérdőív áttekinthetőségének érdekében szükséges. A csoportosítás többféleképpen történhet. Az egyik lehetséges megoldás az alábbiak szerint alakul:

a) Az első kérdéscsoport a kitöltők statisztikai adataira vonatkozik:

- a kitöltők neme
- kora
- végzettsége
- van-e MID-tanári szakja?
- hány éve tanítja/hány évig tanította a MID-et?
- a téma szempontjából általam fontosnak tekintett szaktárgyak közül (ezek a nyelvpedagógia, az összehasonlító nyelvészet, a nyelvtipológia, valamint a pszicholingvisztika) melyek szerepeltek MID-tanárképzésük programjában? E kérdés megválaszolása a képzőhelyekre való tekintettel nem volt kötelező.

b) A második kérdéscsoport a kikérdezettek szakmai véleményének, tapasztalatainak a feltárását vette célba. Ennek formáját ún. kérdéspárok adták, azaz a fentebb már említett eldöntendő kérdés megválaszolása (*Ön szerint* típusú kérdések) és a válasz kifejtése (*Miért* típusú kérdések) az azt követő kérdésben.

A kérdések megfogalmazása általában a *Szükségesnek tartja-e/Fontos-e/Mi a véleménye* stb. formában történt.

Pl.: 11. kérdés: *Ön szerint segítenek-e a pszicholingvisztikai ismeretek a MID-tanári munkában? (Igen/Nem)*

12. kérdés: *Kérem, indokolja válaszát!*

c) A harmadik kérdéscsoport a nyelvpedagógiai kiadványok ismeretéről kérdezett. Itt is kérdéspárokból szerepeltek a kérdések.

Pl.: 25. kérdés: *Ismer-e a magyar nyelvi készségek kialakítására, fejlesztésére vonatkozó útmutatót, tananyagot, kézikönyvet, módszertani, MID-nyelvpedagógiai segédanyagot? (Igen/Nem)*

26. kérdés: *Ha igen, nevezzen meg néhányat közülük! (A szerző és a hozzávetőleges cím is elegendő.)*

A dolgozat témája a kérdések egy másfajta csoportosítását is igényelheti, mégpedig egy olyan szempontú csoportosítását, amely már további információt nyújt a kérdezett jelenség és az adott nyelvi (rész)kézségek kapcsolatáról a megkérdezett nyelvtanár értékelésében.

Ezek alapján a kérdőív az alábbi nyelvpedagógiai aspektusokra kérdezett rá:

- a MID-tanárok nyelvtipológiai, összehasonlító nyelvészeti, pszicholingvisztikai és nyelvpedagógiai ismereteinek fontossága,
- a MID-tanárok munkája során tapasztalt nehézségek,
- egyetlen gyakorlati kérdés szerepelt a kérdőívben (fel kellett sorolni néhány feladatot/feladattípust a szövegértés fejlesztésére). Az itteni válaszok szintén a kitöltők elméleti ismereteire utalnak: tesznek-e különbséget a szövegértést fejlesztő és az azt ellenőrző feladatok között?

A kérdésekre adott válaszok alapján igyekeztem kapcsolatot feltárni a MID-készségfejlesztésre vonatkozó nyelvpedagógiai segédanyagok megléte, ismerete, a tanári szükségletek és a felmerült nehézségek között. Úgy vélem, ideje volt egy ilyen felmérést elindítani, és további kutatási irányként megjelölhetjük egy későbbi kivitelezést nagy mintaszám bevonásával.

A teljes kérdőív kitöltetlenül az 1. sz. mellékletben található.

3.5.2. A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszokban használt eszközök

3.5.2.1. A kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés eszközei

A fonológiai tudatosság vizsgálata

A 2.2.4. pontban láthattuk, hogy a fonológiai tudatosság (FT) két szintből áll: az első szint a szótagokra bontás képességét jelenti (a magyarban szótagszint; Jordanidisz, 2009a), a második szint a szó hangjaival való manipuláció képessége (fonémaszint).

A fonológiai tudatosság mérésére számos teszt szolgál a magyar anyanyelvpedagógiában, illetve a gyógypedagógiában (diszlexiakutatás). Az FT-tesztek vagy más teszteknek (iskolába lépési vizsgálat, személyiségtesztek, nyelvi tesztek) az altesztjei, vagy – szakértőkkel folytatott konzultációk értelmében – adott elméleti követelmények alapján saját kidolgozású tesztek lehetnek. A magyarországi olvasás- és így a diszlexiakutatók is régebbre nyúlnak vissza, mint amikor 2009-ben sor került az amerikai NILD Phonological Awareness Skills Survey (Barbour et al. 2003) magyar adaptálására (Jordanidisz, 2009a,

2015). Így az eddig kidolgozott tesztek egymással párhuzamosan léteznek, és a NILD magyar adaptációjának létezése a továbbiakban sem zárja ki saját készítésű tesztek használatát.

A magyar mint idegen nyelv esetében – tudomásom szerint – ez az első olyan kutatás, amelyben a fonológiai tudatosság megjelenik. Láttuk a 2.2.4. pontban, hogy a nem anyanyelvi FT kutatása alig néhány évre nyúlik vissza nemzetközi viszonylatban, éppen ezért a dolgozatban külön hangsúlyos, hogy nem nyelvészeti, hanem már nyelvpedagógiai aspektusból vizsgáljuk a jelenséget.

A fentiek alapján saját kidolgozású FT-t mérő feladatlapban a két FT-szintet tartottam szem előtt:

- szótagszintű műveletek (szegmentálás, szintézis),
- fonémaszintű műveletek (szegmentálás, szintézis, csere stb.) végzésének felmérését végeztem.

A feladatlap próbaverziójában 10 feladat szerepelt, közülük a rímalkotás kimaradt a kutatásból, hiszen a rímalkotást a fonológiai tudatosságon kívül a szókincs nagysága is befolyásolja. Így a vizsgálatban alkalmazott FT-t mérő feladatlap már csak 9 feladatból állt. A megoldások értékelése úgy történt, hogy a helytelen válasz egy hibapontot kapott.

A fonológiai tudatosságot mérő feladatlap az alábbi feladatokból állt:

1. feladat: szavak szótagokra bontása, pl. *óra* → *ó-ra*

Ebben a feladatban 2-2 két, három és négy szótagú szót kellett szegmentálniuk a diákoknak. A szótagszerkezetet tekintve volt egyszerűbb és bonyolultabb szerkezetű szó is (a mássalhangzók, ill. a magánhangzók jelölésére a nyelvészetben használatos angol nyelvű rövidítést alkalmazom, eszerint a mássalhangzó – C(onsonant), a magánhangzó – V(owel)):

cipó	a szó szótagszerkezete: CV-CV
könyvet	a szó szótagszerkezete: CVC-CVC
egészség	a szó szótagszerkezete: V-CVC-CVC
feszültség	a szó szótagszerkezete: CV-CVCC-CVC
paradicsom	a szó szótagszerkezete: CV-CV-CV-CVC
törülköző	a szó szótagszerkezete: CV-CVC-CV-CV

2. feladat: szótagokból szavak szintézise, pl. *á-só* → *ásó*

A feladatban előre meghatározott szavakat szótagolva ejtettem, majd az adott szó szótagjait kellett a vizsgálatban résztvevőknek egybefüggő szóként kiejteniük.

té-vé	a szó szótagszerkezete: CV-CV
al-mát	a szó szótagszerkezete: VC-CVC
é-let-mód	a szó szótagszerkezete: V-CVC-CVC
se-gít-ség	a szó szótagszerkezete: CV-CVC-CVC
ka-ra-lá-bé	a szó szótagszerkezete: CV-CV-CV-CV
tu-da-tos-ság	a szó szótagszerkezete CV-CV-CVC-CVC

3. feladat: hangfelismerés szó elején/belsejében/végén, pl. Van *s* a *sál* szóban?

A feladat a hallott szavakban az előre kiválasztott hang felismerését vizsgálja: az általam kiejtett szó hangalakja alapján kellett megválaszolni az alábbi kérdéseket:

- Van *k* a *nadrág* szóban?
- Van *b* a *liba* szóban?
- Van *sz* a *kéz* szóban?
- Van *zs* a *csiga* szóban?
- Van *f* a *hív* szóban?
- Van *p* a *kalap* szóban?

A szavakat a kutatásban résztvevők kiejtési nehézségei alapján választottam ki.

4. feladat: szó eleji hang beazonosítása, pl. A *róka* úgy kezdődik, mint a *rádió*?

Ebben a feladatban az általam kiejtett két szó kezdő hangjáról kellett megállapítaniuk a vizsgálatban részt vevőknek, hogy azonosak-e vagy sem.

- A *cékla* úgy kezdődik, mint a *csiga*?
- A *pap* úgy kezdődik, mint a *bab*?
- A *kép* úgy kezdődik, mint a *gép*?
- A *széna* úgy kezdődik, mint a *zóna*?
- A *fél* úgy kezdődik, mint a *vél*?

5. feladat: szavak hangokra bontása, pl. *mos* → m - o - s

Ebben a feladatban 2, 3 és 4 szótagú, CV és CVC szótagszerkezetű szavakat kellett hangokra bontania a nyelvtanulónak.

- táska
- ceruza
- mosakodik

6. feladat: hangokból szóalkotás, pl. t - ó → tó

A vizsgálati alanyoknak az általam kiejtett hangokat kellett egybefüggően, egész szóként kimondaniuk.

l-o-v-a-s
c-i-p-ő-f-ű-z-ő
t-ö-l-t-ő-t-o-l-l

7. feladat: hangcsere szó elején/belsejében/végén

pl. Mi lesz a *bál*na szóból, ha *b* helyett *m*-t mondunk?

Ebben a feladatban a két hangot kell felismernie a vizsgálatban részt vevőnek: az általam megnevezett és a szóban eredetileg benne lévő hangot, amelyet szintén egy általam hangoztatott másik hanggal kell felcserélnie.

Mi lesz a *cipő* szóból, ha *ő* helyett *ó*-t mondunk?
Mi lesz a *sár* szóból, ha *á* helyett *o*-t mondunk?
Mi lesz a *fut* szóból, ha *u* helyett *ű*-t mondunk?
Mi lesz a *kép* szóból, ha *k* helyett *g*-t mondunk?
Mi lesz a *kéreg* szóból, ha *g* helyett *k*-t mondunk?

8. feladat: magánhangzó izolálása, pl. só – ó

A feladat során az általam kiejtett szavakból csak a magánhangzókat kellett elismételniük a vizsgálati alanyoknak.

liba
szürke
háztető
szemüveg
gyönyörű
cipőfűző
aluljáró

9. feladat: szavak visszafelé ejtése, pl. él → lé

A kutatásban részt vevő nyelvtanulóknak az általam mondott szavakat kellett visszafelé mondva kiejteniük.

kar
rák
kép
kerék
lét
eső

A feladatokat én mondtam el a diákok nyelvtudásától függően magyar vagy angol nyelven, minden feladatot egy-egy példával illusztrálva. Azokban az esetekben, amikor úgy tűnt, hogy a diák nem pontosan tudja, mit is kell csinálnia, ismét és/vagy más példákkal magyaráztam el a teendőket. Az FT-vizsgálat személyenként kb. 30 percet vett igénybe.

Nyelvtanár lévén mindig meg akarok győződni arról, hogy a diák érti-e, tudja-e vagy sem a szóban forgó feladatot, képes-e megoldani vagy sem, ezért a hangfelvételek némelyikén hallható, hogy a feladatlapban szereplő szavakon kívül még további szavakat

mondok magánhangzó-izolálás céljából, ezeket a plusz szavakat azonban nem számítottam be az értékelésbe.

A tollbamondás

A tollbamondás (TM) mint mérőeszköz bemutatása következik. Az alábbiakban indoklom, miért esett az írástanítás kérdésében a választás a tollbamondásra. A hibatípusok megállapítását, azok meghatározásának elveit és módját az adatok feldolgozásáról szóló részben mutatom be. A tollbamondás mint nyelvi mérőeszköz történetéről bővebben ld. a 2.2.7. pontban.

A tollbamondás szövegeinek kiválasztása és bemutatása

Ha visszalapozunk a tollbamondás (TM) történetéről szóló részhez, az ott leírtak mutatják, hogy a tollbamondás kiváló eszköz a nyelvtanításban. Egyfelől megfelelő a nyelvtanuló számos készségének a fejlesztésére (beszédészlelés, íráskészség, majd a leírt szöveg javításakor olvasáskészség, memóriafejlesztés, a fonológiai hurok működtetése – ld. a szubvokalizációt –, önellenőrzés kialakítása stb.), másfelől könnyen alkalmazható eszköze annak, hogy felmérjük, az adott nyelvtanuló miben és hol igényel további segítséget a nyelvtanárok részéről. Ne feledkezzünk meg a pozitív visszajelzésről sem, hiszen a tollbamondás mögött nagyon összetett kognitív folyamat húzódik meg. (Az értékelésről és a nyelvtanári visszajelzésről ld. például Medgyes munkáját (1995), aki egy egész fejezetet szentel a nyelvtanulói és nyelvtanári magatartásformák vizsgálatának).

Azért döntöttem a tollbamondás mellett, mert a tollbamondásból is – hasonlóan a diákok által önállóan írt szövegekhez – kellő információt tudunk kivonni a nyelvi tudásszintről, sőt az általunk választott/írt szöveget olyan nyelvi jelenség(ek)re irányíthatjuk, amely(ek) használatát a nyelvtanulók – bizonytalan nyelvtudás esetében – inkább kerülik szabad fogalmazáskor. Ezek alapján a tollbamondás nem csak fejlesztő, de kutatási eszközként is kiválóan betölti a szerepét.

A tollbamondás szövegeit nagyban meghatározta a diákok nyelvtudásszintje, azon belül is a már tanult nyelvtani jelenségek legalább egy részének a szerepeltetése.

A kutatásban szereplő minta tagjai így – figyelembe véve az eddig eltelt magyaróráik számát – két eltérő szöveget kaptak: a 100 óra alatti órát teljesített diákok (a harmadik kutatási szakaszban is) szövege értelemszerűen könnyebb volt, mint a 901–1600 órás diákoké (az első kutatási szakasz).

Mit jelent azonban a *könnyebb* szó ebben az esetben?

- kevesebb szószámmal jellemezhető (57 szó; szó-n az egyszerűség kedvéért minden külön írt szóformát értek, és azt egy szónak számítom),
- nyelvtana alapvetően kijelentő mód jelen idejű alakokat tartalmaz,
- összetett mondatok is szerepelnek a szövegben,
- tematikáját tekintve a szöveg egy család hétköznapijairól szól, azaz szókinccse is feltételezhetően többé-kevésbé ismert, bár van benne a minta számára néhány ismeretlen szó.

A nehezebb szöveg jellemzői:

- a szavak száma több (104 szó),
- nyelvtana tartalmaz felszólító módú alakokat is,
- összetett mondatok is szerepelnek a szövegben,
- tematikáját tekintve a tanulók életmódjára vonatkozik, így szókinccse ismertnek tekinthető, szerepel a szövegben közmondás is.

A tollbamondások teljes szövegeit az 5. sz. melléklet tartalmazza, valamint mellékeltem egy-egy példányt a minta eltérő csoportjaiban készült tollbamondásokból is (6. számú melléklet).

Olvasásvizsgálat

A dolgozatban olvasásvizsgálatnak neveztem azt a mérést, amelyben alapvetően az íráskép – hangalak (betű-hang és graféma-fonéma) megfelelését vizsgáltam, azaz az olvasás pontosságát mértem. Ez a cél határozta meg, hogy a saját összeállítású feladatlap a betűk kiolvasásától a mondatok olvasásáig tartalmaz feladatokat, beleértve az álszavak olvasását is. A szavak és rövid mondatok összeválogatása azoknak a tényezőknek a figyelembe vételével történt, amelyek az olvasást nagymértékben meghatározzák, így a betű-hang megfelelés, az egyjegyű és többjegyű mássalhangzók, a mássalhangzók intervokális helyzetben, a mássalhangzótörvények érvényesülése a kiejtésben. (A feladatlapban ugyan szerepeltek kérdő mondatok is, de a prozódikus eszközök vizsgálatát a dolgozat kizárta vizsgálódási köréből.)

Az olvasás sebességét jelen esetben nem mértem, annak most nem volt jelentősége. Az majd a longitudinális vizsgálat elő- és utómérésének szövegolvasási feladatában jelenik meg. Erről ld. a 3.5.2.2. pontot.

Az idegen nyelvű olvasás- és írástanítás során is célszerű méréseket végezni, mint ahogyan az anyanyelvek esetében is teszik (ld. Bloomert 3DM tesztje Hollandiában, idézi

Csépe, 2013: 15; Csapó, Csépe, 2012), még ha a mérés más célt szolgál is. Amiben közös lehet a kettő, hogy a tanárnak jó tudnia azokat a pontokat, amelyeken a diáknak szüksége lehet további segítségre. (A dolgozathoz mellékelte szövegolvasási felvételek között találni olyat, amelyről úgy gondolhatjuk, hogy szükség lett volna hasonló mérésre a tanulás folyamatában, de legalább fokozatos odafigyelésre, esetleg más módszer bevetésére az olvasástanítás kezdeti szakaszában.)

Visszatérve a dolgozat olvasásvizsgálatának bemutatásához: az olvasást mérő, saját készítésű feladatlap a magyar ábécé betűit tartalmazza, valamint 17 egy szótagú álszót, 11 db egy, 3 db két, 4 db három és 2 db négy szótagú valódi magyar szót. A mondatok esetében szerepel két, szerkezetileg egyszerű bővített mondat, amelyek közül az egyik modalitását tekintve felszólító, a másik kijelentő mondat. Ezenkívül az olvasási feladatsor tartalmazott 3 db, 3-3 egyszerű, kérdő és kijelentő mondatból álló összefüggő rövid szövegegységet.

A szavak szószerkezete ez esetben is változatosnak mondható, hasonlóan a fonológiai tudatosságot mérő vizsgálat feladataihoz.

Az olvasásvizsgálat során a hangos olvasásról is hangfelvételt készítettem. Az FT-vizsgálat felvételénél elmondottak érvényesek az olvasásvizsgálat felvételeire is.

Az olvasás pontosságát mérő feladatlap a 7. sz. mellékletben található.

3.5.2.2. A longitudinális vizsgálati szakasz eszközei

Az olvasás- és íráskészségnek a fonológiai tudatosság fejlesztése utáni alakulását önkontrollos pedagógiai kísérlettel mértem. A logográfiás (első) részminta longitudinális vizsgálatokor szövegolvasást és tollbamondást alkalmaztam. (Ez utóbbiról ld. fentebb a disszertáció 3.5.2.1. pontját.)

Szövegolvasás a fejlesztés előtt és után

Az első olvasásra az 1000. óra körül került sor. A 901–1600 óraszámú részminta olvasáskészségnek előmérésére használt szöveg bemutatása:

- a szavak száma kevesebb, mint a végső mérésre szolgáló szöveg esetében (36 szó),
- nyelvtanilag kijelentő mód jelen idő, valamint felszólító módú alak is található benne,
- egy játékos órai feladat bevezető szövege a teendőkről.

Az utómérési szövegolvasásra az 1050. órán került sor. A 901–1600 óraszámú csoport olvasáskészségének utómérésére használt szöveg bemutatása:

- a szavak száma 106;
- nyelvtanilag kijelentő mód múlt idejű igealakok szerepelnek benne;
- tematikáját tekintve: egy rövid mese, párbeszéddel.

Mivel a longitudinális mérést már a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti B1szintű nyelvtudással rendelkező részmintán végeztem, célszerűnek láttam hasonló szövegolvasást teljesen kezdő (A1) nyelvtanulókkal is végeztetni. A 100 óraszám alatti csoportban használt szöveg bemutatása:

- a szavak száma 74,
- nyelvtanilag kijelentő mód jelen idejű alakok fordulnak elő benne,
- tematikáját tekintve egy egyetemista egy napjáról szól.

Ennél a csoportnál, mivel abszolút kezdő nyelvtanulókról beszélünk, nem tartottam szövegolvasási előmérést. Az utómérésnek megfeleltethető szövegolvasásra az 50. óra után került sor.

A szövegolvasásra használt szövegek megtalálhatók a 8. sz. mellékletben.

Tollbamondás a fejlesztés előtt és után

A longitudinális vizsgálatban (második kutatási szakasz) részt vevő részminta tagjai a fejlesztést megelőző előmérésben írtak két, rövidebb szövegből álló tollbamondást is, amelyek a fentebb körvonalazott elvek alapján kerültek kiválasztásra. E szövegek jellemzői röviden:

- majdnem azonos mennyiségű szót (97 szó) tartalmaznak, mint amennyit a végső mérést célzó szöveg,
- nyelvtanilag kevésbé bonyolultak (csak feltételes mód, ill. múlt idő fordul elő bennük),
- tematikájukat tekintve vélhetően ismert szókincset tartalmaznak: egy napi programjavaslatról szóló beszélgetés, valamint egy rövid meserészlet.

Az FT-fejlesztést követő tollbamondás szövege a kutatás idején folytatódó nyelvtanfolyamból adódóan már tartalmaz nehezebb nyelvtani elemeket (felszólító módú alakok).

Az önkontrollos kísérlet előméréseiben a tollbamondáshoz használt eredeti szövegeket a 9. számú melléklet tartalmazza, és – hasonlóan a többi méréshez – tájékoztatásul itt is mellékelek a diákok által leírt tollbamondások közül egy-egy változatot a pontatlanságokkal.

3.5.2.3. A kontrollcsoportos vizsgálat eszközei

Ebben a kutatási szakaszban a teljes mintából az arab és a latin ábécét használó anyanyelvű beszélők szerepeltek oly módon, hogy mindkét részmintába vegyesen kerültek nyelvtanulók, ami anyanyelvük írásmódját illeti (ld. a 3.4.2.3. pontot). Az egyik csoport alkotta a kísérleti, a másik a kontrollcsoportot.

A mérőeszközök ebben a kutatási szakaszban a tollbamondás, az olvasásvizsgálat és az önálló írásbeli szövegalkotás voltak. Az előbbi két eszköz leírását ld. a 3.5.2.1. pontban. Az önálló írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) témája: bemutatkozás, a családom, egy napom. A diákok a fogalmazást 45 percig írhatták segédeszköz nélkül.

A fonológiai tudatosság fejlesztésére használt feladattípusok bemutatása

A magyar célnyelvű fonológiai tudatosság fejlesztését célzó anyag leírásában feladattípusokról szólok. Miért típusokról? Azért, mert a nyelvtanulás adott szakaszában, pl. a szókincs bővítésekor az FT fejlesztése az új szavak felhasználásával történik. A hangsúly azonban a feladattípusokon van, nem pedig a fejlesztéshez használt szavakon.

A fejlesztésben többféle feladattípus szerepelt (a feladatok leírása a 14. sz. mellékletben található):

a) Hangfelvételtől (ez lehet csak olvasott hanganyag, de lehet jó artikulációval énekelt dal is) kellett tanult/ismeretlen szavak írott változatából kimaradt betűket beírni, majd ugyanez volt a feladat kifejezésekből, mondatokból és rövidebb szövegekből kihagyott betűkkel.

b) A szótagszintű fonológiai tudatosság fejlesztésére több játékos feladatot is használtam, így például a hallott szó szótagjainak megkeresése szótagtáblán, a hallott szóhoz a leírt/mondott szavakból a rímelő szó kiválasztása, szótagszámlálás (kezdő gyermekcsoportnál tapssal, később a számok gyakorlására is használtam),

c) Fonémaszintű feladatok, pl. a hallott hang helyét jelölje az adott szó írásképeben a megfelelő betű helyén, kösse össze a hallott hang betűjelét annak a szónak a képevel, amelynek a nevében hallotta a hangot, a hallott szó hangokra bontása (hangszegmentáció),

d) Egyéb, a fonológiai tudatossághoz kapcsolódó feladatok, mint például a hallott szavak visszafelé történő ismétlése, ritmusérzéklet fejlesztő feladatok (időmértékes versek alkalmazásával), ábrák képen (kortól függően 6–12), kb. 20 mp-ig nézhetik, majd a képen látott dolgok nevét próbálják meg visszaidézni (rövid távú vizuális memória), keresztrejtvények, képrejtvények, kakukktojás keresése.

A fonológiai tudatosság (FT) fejlesztése 50 órán keresztül zajlott, heti 3 alkalommal, általában az óra első 15 percét vette igénybe, de előfordult az óra végi felfrissülést célzó alkalmazása is. Ez összesen kb. 12 asztronómiai órányi FT-fejlesztést jelent.

3.6. A feldolgozás módja

Kutatás-módszertani szempontból a felvezető és a kvalitatív kutatási szakasz kapcsán ismét szólnom kell a triangulációról (ld. még a 3.3.2. pontban).

A személyi trianguláció elméletileg két vagy több kutató bevonását jelenti, azonban egy PhD-disszertáció esetében önálló munka elkészítése a cél. Ilyenkor a személyi trianguláció összefonódik az adatok kódolásával. Ez utóbbinak az a lényege, hogy a rendelkezésre álló adatokat kódolnunk kell, és azt követően értelmezni. Az önálló munkára való tekintettel nem két személy kódol egyszer-egyszer, hanem egy személy kódol kétszer, azaz kétszer végzi a kódolást, majd következik az értelmezés és az áttekintés. A két kódolásnak egymástól eltérő időpontban kell történnie, célszerű köztük néhány napnyi időt hagyni. Erre azért van szükség, mert így módon a második kódoláskor immár valamelyest eltávolodva, az első kódolás hatása nélkül tudunk ismét a feldolgozandó adatokra tekinteni. Ez is a kódolás objektivitását szolgálja.

„Kódoláson azt a folyamatot értjük, amikor a feldolgozni kívánt adathalmazhoz, objektumhoz, tartalmának megfelelően egy vagy több, általunk összeállított, megnevezett kódokat, szavakat rendelünk” (Sántha, 2015: 72). A kódolás alapvetően három szakaszból áll a Grounded Theory (megalapozott elmélet) szerint:

- a nyílt kódolás (a szövegrészekhez tartalmuknak megfelelő kódot rendelünk),
- az axiális kódolás (alapkategóriák szempontjai elemzésével alkategóriák létrehozása, rendezése),
- a szelektív kódolás (a rendelkezésre álló kategóriák és alkategóriák összehasonlítása, összefüggések keresése – a kutatás elméleti hátterének függvényében (Sántha, 2013a; Sántha, 2015: 73).

A fent említett személyi triangulációt a kódolás megbízhatósági mutatójával hozhatjuk kapcsolatba. Ahhoz, hogy a kódolási folyamat eredménye megbízható legyen, az intrakódolást alkalmaztam. „Az intrakódolás során egy kódoló minimum kétszer kódolja ugyanazt a dokumentumot” (Sántha, 2015: 75; Sántha, 2013), bizonyos időkülönbséggel a két kódolás között. A kutatásban különböző kódolási technikákat használtam, ennek célja a dokumentumok minél megbízhatóbb feltárása. Az egyik alkalmazott technika az *a priori* technika. Ennek előnye, hogy minden egyes dokumentum esetében azonos kódokat használunk az előre megalkotott kategóriák révén (deduktív technika). Előfordulhat azonban olyan adat a dokumentumokban, amely ily módon kimarad a kódolásból (hiszen nincs rá illő kód). Ennek elkerülése érdekében ezt a technikát ötvöztem az induktív technikával. Jelen esetben ez az *in vivo* kódolást jelenti (Sántha, 2013: 193). Ez a gyakorlatban annyit tesz, hogy a szöveg kódolási folyamatában egy előre megállapított kóddal nem összeköthető szövegrészhez érven, egy új kódot hozok létre, amely így bekerül az előre megalkotott kódok közé. Ez a kutató részéről egyfajta „engedékenységet, alkalmazkodóképességet” jelent a már létező, saját kódjai tekintetében. A cél ugyanis az, hogy minél több információhoz jussunk. Az újonnan megalkotott kódok szintén elrendeződnek az alapkategóriák és az alkategóriák rendszerében.

Ki kell emelni azt a megalapozott elmélet (Grounded Theory) szerint lényeges mozzanatot, hogy a kettős kódolás kizárólag a nyílt kódolásban megjelenő főkategóriákra és alapkategóriákra vonatkozik, mivel az alkategóriák már a kutató felfogását, tudását, kutatói kreativitását tükrözik (Sántha, 2013: 130).

E rövid, azonban vélhetően lényeges részletek után visszatérhetünk a kódolás megbízhatósági mutatójához (ld. a következő pontban), ezáltal a személyi trianguláció kérdéséhez.

Szintén lényeges kiemelni, hogy bár kutatásom egyik részében (kérdőíves kikérdezés) a megalapozott elmélet eljárásait alkalmaztam, nem célom a feltárt adatokból elméletet alkotni, mint ahogyan az a Grounded Theory esetében történik.

3.6.1. A kérdőív nyelvpedagógiai szempontú feldolgozása

A kérdőív feldolgozása, ahogyan már az előző részekben is említettem, nyelvpedagógiai szempontból történik. A kitöltők alacsony száma miatt eltekintek a válaszok kvantitatív feldolgozásától. A kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszok azonban lehetővé teszik a

kvalitatív elemzését. Ezzel a lehetőséggel fogok élni, hiszen ezáltal újabb tartalmakhoz férhetünk hozzá, amelyeket a kutatás felvezető szakaszában érvényesíteni tudunk.

A kvalitatív elemzéshez a MAXQDA 12.0 verzióját használtam. A feldolgozás folyamata az alábbi lépésekből áll:

- a válaszok kódolása,
- a szövegek strukturális elemzése,
- a szövegek lexikális elemzése,
- a szövegrészek közötti esetleges kapcsolatok megállapítása.

A nyílt kódolás során a tanulási szituációból indultam ki, így a kódolás kezdetén az előszörre létrehozott főkategóriák az alábbiak voltak:

- elmélet (a válaszok elméleti ismereteket fogalmaznak meg, azokra utalnak),
- nyelvpedag. (a *nyelvpedagógia* szó rövidítése a szoftverben a feldolgozás során; a MID-tanár gyakorlati hozzáállása, megoldásai),
- segédanyag (a MID-tanári munkához és a MID-tanuló számára szükségesnek ítélt segédanyagok, könyvek, technikai felszerelés stb. tartozik ide, tkp. tanítási körülmények),
- statisztika (a leíró statisztikai bemutatáshoz szükséges válaszok),
- nehézség (a MID-tanári munkában problémát, gondot jelentő helyzetek),
- egyéb (a máshova be nem sorolható szövegrészek),
- nyelvtanár,
- nyelvtanuló.

A második kódoláskor kapott kategóriák:

- elmélet,
- nyelvpedag.,
- segédanyag,
- nehézség,
- egyéb (a máshova be nem sorolható szövegrészek, valamint a statisztikai jellegű válaszok is),
- tanár (a tanár szerepének a túlsúlyára utal),
- diák (a diák szerepének a túlsúlyára utal).

A két kódolás során létrehozott kategóriák egy kivételével azonosak. Erre az adatra szükség van a kódolás megbízhatósági mutatójának a kiszámítására, és ezáltal elfogadhatjuk a személyi trianguláció követelményének teljesítését.

A kódolás megbízhatósági mutatójának (k_m) képlete:

$$k_m = \frac{n \cdot 2}{i + j}$$

n = azon szituációk száma, amelyekben a kódolás megegyezik,

i = az általam elvégzett első kódolás során kapott főkategóriák száma

j = az általam végzett második, egyben utolsó kódolás során kapott kategóriák száma (Sántha, 2013: 130).

A képlet alapján tehát a kódolás megbízhatósági mutatója:

$$k_m = \frac{7 \cdot 2}{8 + 7} = 0,933$$

„Az általános megbízhatósági mutató 0 és 1 között mozog. Ha a kódolások során a kódok megegyeznek, akkor a kódolás megbízhatósági mutatója 1” (Sántha, 2013: 130), bár a szakirodalomban eltérőek a vélemények az elfogadható értékekről.

A kérdőíves kikérdezés célja helyzetfeltárás lett volna, ez azonban csak részben mondható sikeresnek a kisszámú kitöltés miatt. A befutott válaszokból általános következtetéseket nem vonhatunk le, kizárólag a kérdőíves kutatásban részt vevőkre mint mintára tarthatjuk érvényesnek az eredményeket; a válaszok azonban – ahogyan erre már több ízben is történt utalás –, jól használhatók a kutatás felvezető szakaszában és a témaválasztás alátámasztásához.

Mindezen tényektől függetlenül azonban úgy vélem, hogy a MID-tanárok munkáját jellemző bizonyos arányokra, szükségletekre, irányokra engednek utalni a tartalomelemzéssel feltárt eredmények.

3.6.2. A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszok adatainak feldolgozása

3.6.2.1. A hibaelemzésen alapuló feldolgozás

A hibaelemzés fogalma

Feltűnhetett, hogy bár hibaelemzésen (HE) alapuló kvantitatív és kvalitatív kutatásról beszélek, mégis a *pontatlanság* szót használom a dolgozatban (kivéve magát a *hibaelemzés* szót). Tudatosan döntöttem így, a dolgozatban ugyanis a hibaelemzést mint mérőeszközt, mint kutatási eszközt használom. A disszertációban eltekintek a hiba és tévesztés fogalmának részletezésétől, mivel az írás- és olvasáskészség kialakítása és fejlesztése mögött meghúzódó pszicho- és neurolingvisztikai, valamint más határtudományok elméleti megállapításaira és kutatási eredményeire építem fel az általam alkalmazott nyelvpedagógiai megoldást. E megoldás nyelvpedagógiai moduláris keretének a kialakításakor a hiba és a tévesztés jelensége érinthető ugyan, de nem tartozik hozzá szorosan. Úgy vélem, hogy a köztes nyelv jelenségeire vonatkozó részletezés más irányba terelné a figyelmet, míg a nyelvet még kevésbé vagy már B2 szinten használni tudó MID-tanuló esetében is eredményesen alkalmazhatók az FT fejlesztését célzó feladatok (ld. a kutatás longitudinális vizsgálati szakaszát).

Az idegennyelv-tanulás egy folyamat, a dolgozatomban a célnyelvi olvasás- és íráskészség alakulását vizsgálom a nyelvtanulási folyamatnak egy-egy pontján vagy időtartamában. Mégsem beszélek sem a köztes nyelvről, sem hibákról és tévesztésekről. Ezek a fogalmak a 20. század második felében elterjedt és Lado nevéhez kapcsolódó, az anyanyelv és a célnyelv közötti kontrasztív elemzésnek, illetve a kontrasztív nyelvészetnek köszönhetők. Az összehasonlító elemzések éppen azt célozzák, hogy az idegen nyelvet tanuló anyanyelvének és a tanult idegen nyelvnek jellemzői között előre kimutatható különbségekből a nyelvtanulási nehézségeket „megjósolják”, kivédjék, de legalábbis minél nagyobb mértékben csökkentsék. Kutatásomban a MID-tanulók célnyelvi tudásának valóban egy átmeneti állapotát, a köztes nyelv egy adott szakaszát mérem, és valóban a célom is az, hogy bizonyos nyelvpedagógia megoldásokra rámutassak, azonban ezt nem abban a klasszikus értelemben teszem, ahogyan az talán elterjedtnek tekinthető (ti. az anyanyelv adott szegmensének nyelvészeti leírása, majd ugyanilyen szempontú leírása a célnyelvnek, és végül a két állapot összevetése és a különbségek megállapítása). Ez a fajta nyelvi összehasonlítás Corder (1973, idézi Budai, 2010) által a nyelvi összehasonlítás második fázisának felel meg (interlingvális, azaz az anyanyelv és a célnyelv közötti összehasonlítás), míg az általam

használt hibaelemzés Cordernél a harmadikként említett hibaelemzéshez (ezzel a névvel jelölte ő maga) áll a legközelebb. A hibaelemzés tehát Corder értelmezésében „a nyelvtanulás egy bizonyos szakaszában a tanuló által produkált megnyilatkozásoknak azok tényleges célnyelvi megfelelőivel való összehasonlítása” (Budai, 2010: 143). Természetesen Corder továbblép azzal, hogy magának a hibaelemzési folyamatnak két fázisát (a köztes nyelv leírása, majd az eredmények összehasonlítása a célnyelvvel) is megkülönbözteti. Az adott összehasonlításból tudható meg, hogy a nyelvtanuló hol tart a nyelvtanulási folyamatban, és határozhatóak meg a további feladatok (Budai, 2010: 143). Dolgozatomban a hibaelemzést kutatási mérőeszközként alkalmazom, ezért a köztes nyelv leírásának fázisa kimarad a dolgozatból, és azért is kimarad, mert a kutatás célja nem a mintát alkotó nyelvtanulók nyelvtanulási eredményeinek megállapítása. A dolgozat célja egy olyan írás- és olvasástanítási nyelvpedagógiai keret kidolgozása, amely a MID-tanulás bármely szakaszában eredményesen alkalmazható, és ehhez, a nyelvpedagógiai rendszer körvonalazásához használok a hibaelemzést. Mindezzel remélhetőleg egyértelművé vált, hogy az általam alkalmazott hibaelemzés sem tartalmában, sem céljában nem fedti le a corderi értelmezést, bár vitathatatlan, hogy az általa harmadikként megfogalmazott hibaelemzéssel mutatja a legnagyobb hasonlóságot.

A disszertációban alkalmazott hibaelemzés annyiban mutat hasonlóságot Corder álláspontjával, hogy a hibák természetének vizsgálatában a nyelvészetre szorítkozik, míg a hibák okainak a feltárásához mást hív segítségül: a pszicholingvisztikát és a nyelvtanulási elméleteket (Budai, 2010). A kutatás, többek között, arra keresi a választ, hogy a MID-tanulók adott produktumai közötti eltérések milyen okokra vezethetők vissza.

Fontosnak tartom szólni Jain (1971, idézi Budai, 2010) álláspontjáról, aki kiemelten kezeli a hibaelemzést. Azt tartja, hogy a hibák szükségesek annak felméréséhez, hogyan is történik az idegennyelv-tanulás, mi az idegennyelv-tanulás pszichológiája, mert ezek alapján tudunk következtetéseket levonni az idegennyelv-tanítás folyamatának előkészítéséhez. Jain azonban az anyanyelvtől és az idegen nyelvtől eltérő területeken (tanulási stratégiák, taneszközök stb.) vizsgálódik. Vizsgálja a tanítási stratégiákat is. Talán ez az a pont a kontrasztív elemzés kapcsán, ahol a dolgozatom leginkább közelít a hibaelemzés lényegéhez.

Nyelvpedagógiai szempontú kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés

Az eddigiekben láthattuk, hogy a kevert paradigmájú kutatás ötvözi a kvalitatív és a kvantitatív kutatások kínálta lehetőségeket. Kutatásom – kevert paradigmájú kutatás lévén – szükségessé tette a trianguláció elvének leírását is. A fentiekben már láthattuk, hogyan tesz

eleget a dolgozat az elméleti és a személyi triangulációnak. Most az adatok triangulációjára térek ki.

A kutatás során adatokat gyűjtünk. Az adatok triangulációja azt jelenti, hogy az összegyűjtött adatok lehetőleg származzanak különböző helyről, eltérő időben és eltérő személyektől, azaz „időbeli, térbeli és személyi dimenziók különíthetők el az adatok triangulációja során, ezáltal biztosítható a komplex adathalmazzal való munka” (Sántha, 2015: 79).

Az időbeli különbözőségnek eleget tettem, hiszen a bolgár anyanyelvű beszélőktől származó adatokat még a kutatás kezdetén gyűjtöttem 2016-ban, míg a fennmaradó adatokat közvetlenül a kutatás befejezése előtt (2016/2017-es és 2017/2018-as tanév). A helyi dimenzió esetében is igazoltnak tekinthetők az adatok, a bolgár anyanyelvű beszélőkre vonatkozó adatok Szófiában kerültek felvételre magyarul tanulók körében, míg a minta másik része esetében Magyarországon történt az adatfelvétel Veszprémben és Egerben. A személyi különbözőség feltételének is eleget tettem, hiszen „egy pedagógus által alkalmazott [...] oktatási módszer didaktikai aspektusainak, eredményes használatának vizsgálatakor az elemzésbe különböző tanulói csoportokat, osztályokat” vontam be (Sántha, 2015: 80).

A kvalitatív hibaelemzésnél a fonológiai tudatosság vizsgálata, az olvasásvizsgálat, a tollbamondás és a hangos szövegolvasás eredményeit vizsgálom nyelvpedagógiai szempontból.

A fonológiai tudatosság méréseinek feldolgozása

Az FT-vizsgálatban egy értékelőlapon jelöltem a pontatlanságokat, miközben a feladatok végzéséről hangfelvétel is készült. A felvételek minősége helyenként gyengébb, mivel saját (tablet, mobil telefon), nem pedig erre a célra szolgáló technikát használtam. Az így rendelkezésre álló hangfelvételeket az otthoni számítógépemen különféle konvertáló programokkal (3GP to MP3 converter, NCH Suite WavePad Sound Editor) alakítottam át mp3 formátumú fájlkká, hogy azokat a dolgozat mellékleteként (12. sz. melléklet) bármilyen más eszközön meghallgatható formában mellékelhessem, illetve a pontatlanságok felmérését – az intrakódolás elvének megfelelően – ismételten elvégezhessem.

A tollbamondás feldolgozása, a hibakategóriák megállapítása

A tollbamondás menete megfelel a klasszikusan ismert tollbamondás-levezetésnek, azaz az első elolvasás normál tempóban történt a szöveggel való megismerkedés céljából, a második felolvasáskor a diákok írták a szöveget. A teljes szöveg lediktálását követően, a

diákok annyi időt kaptak, hogy a saját munkájukat egyszer átolvashassák, majd következett a harmadik, egyben utolsó olvasás az esetlegesen hiányzó részek pótlására vagy a pontatlanságok javítására.

A tollbamondás szövegeiben tapasztalt pontatlanságok értékelésére és értelmezésére az alábbi kategóriákat állapítottam meg:

a) a fonológiai tudatossággal kapcsolatos pontatlanságok (szótag- vagy betűszinten): szótagcsere, betűcsere, betűkihagyás, fölösleges betű, hosszú-rövid ejtésű mássalhangzók írásképe, hang-betű megfelelés, amelyből kiemeltem a diák anyanyelvéből adódó jelenséget, pl. *r* és *l* hangok fel nem ismeréséből fakadó pontatlan íráskép, vagy az anyanyelvi írásmódból adódó betűkeverés;

b) a nyelvtani tudatossággal kapcsolatos pontatlanságok: toldalékok írása, felszólító módú alakok írása, különírás-egybeírás, szórend;

c) beszédészlelési problémák (idekerültek a hiányzó szavak, valamint az alábbiakban bemutatott típusú pontatlanságok, azaz azok a formák, amelyek kiolvasásakor más hangzást hallunk, mint ami az eredeti szövegben szereplő szóhoz rendelhető, szinte felismerhetetlen a szó, valamint idesoroltam a központoszási pontatlanságokat is);

d) beszédértési problémák (a diák által leírt szókép kiolvasásakor kapott hangalak egybeesik az eredeti szövegben szereplő szó hangalakjával, a hangalak írásképe azonban nem felel meg a szövegben szükséges jelentésnek).

A fentieket szeretném kiegészíteni a kategóriába sorolás gyakorlati menetével, hiszen átfedéseket és nehezen eldönthető jelenségeket kellett egyik vagy másik csoportba sorolnom:

Hova kerüljön az alábbi íráskép: „*Mi lenne, ha moziba menénk?*” Az a) csoportba tartozónak tűnhet első látásra, azonban ha a beszédészlelés pontatlan volt is, a diákok nyelvtani ismeretei alapján elvárható, hogy tudja a feltételes módú alakok képzését, mindemellett a tartalom alapján is egyértelműsíthető a pontos végződés és annak írása. Ily módon ez a b) csoportba, a nyelvtani pontatlanságokhoz került.

Hogyan döntöttem a következő esetekről: „*a nyíl börtgan borglát a folyóban*” (az idézett szövegrész helyesen: „*a nyúl boldogan ugrált a fűben*”). Gondolkodás nélkül mondhatjuk, hogy itt – a dolgozat kategóriáit alapul véve – leginkább beszédészlelési pontatlanságot látunk, azaz a c) kategóriába került. Bár azt is meg kell jegyeznünk, hogy a pontatlan beszédészlelés mögött valami más ok is meghúzódhat, azonban a dolgozat tárgyán kívül esnek a diagnosztizálást célzó vizsgálatok.

Mi történjék ezzel és az ilyen típusú pontatlanságokkal: „*Tanuld meg az aznapi **letsz két!***” Itt a diák jól észlelte a hangokat, hiszen ezt az írásképet kiolvasva éppen az eredeti

szövegben szereplő szó kiejtésének megfelelő hangalakot halljuk. Itt a megértés okozott gondot a diáknak, vélhetően nem tudott aktiválódni a *lecke* szó, vagy nem volt minek aktiválnia e szó hallatára a mentális lexikonban. Az ilyen jellegű pontatlanságok mind a d) csoportba, a beszédértési problémákhoz kerültek.

Az így csoportokba sorolt pontatlanságok, jól láthatjuk, nem azonos horderejűek. Ennélfogva a c) és a d) csoportba sorolt jelenségek esetén nem egy, hanem három hibapontot számoltam. Miért nem kettőt? Egy szóban számos esetben előfordul két olyan pontatlanság, amiktől a szó még felismerhető és érthető, míg három pontatlanság már ritkábban fordult elő.

Az olvasásvizsgálati adatok feldolgozása, a hibakategóriák megállapítása

A pontatlanságok csoportosítása hasonló elvek mentén történt, mint a tollbamondás esetén:

- a) a betű-hang megfelelések pontatlansága: pl. *fóka* helyett **foka*,
- b) nyelvtani pontatlanság: a mássalhangzótörvények szabályai szerinti olvasás hiánya; pl. *teljesen* ugyanígy kiejtve,
- c) a szófelismerés hiánya: a szó teljesen más hangalakban hangzott el, mint ahogyan az eredeti szövegben szerepel, vagy nem hangzott el semmi; pl. **szeretjél* a *szedjél* helyett.

Láthatjuk azonban, hogy az olvasásvizsgálatnál hiányzik a megértési pontatlanságok csoportja. Ez azzal magyarázható, hogy a magyar nyelv sekély ortográfiájú nyelv (majdnem egy az egyben jelenik meg a betű-hang megfelelés), és rendkívül tiszta, átlátható (transzparens) írásrendszere van (vö. Csépe, 2006). „Egy olyan rendszere, amelyen ennek megtanulása után **bármit** [kiemelés tőlem] ki lehet olvasni, akár az értelmetlen szavakat is. Az értelmetlen szavak persze nem annyira lényegesek, viszont a nyelv gazdag morfológiája miatt állandóan változó szótövek és végződésesek annál inkább” (Csépe, 2006: 30).

A pontatlanságok értékelése az eddig elmondottak szerint történt, súlyozással.

Kvantitatív hibaelemzés

A kutatásnak ez a szakasza a résztvevők fonológiai tudatosságának mért eredményeit, a tollbamondásban ejtett pontatlanságait, az olvasásvizsgálat, valamint a szövegalkotás pontatlanságainak kvantitatív vizsgálatát foglalja magában.

Az adatok feldolgozását az IBM SPSS Statistics 21.0 szoftverrel végeztem.

Már ismertettem a pontatlanságok megállapításának kritériumait és az eredmények elvi értékelését, azaz a pontozás elvi kereteit. Most a feldolgozás menetét fogom bemutatni.

Az eddigiekben megismertük az elméleti, a személyi és az adatokra vonatkozó trianguláció követelményét. Ebben a kutatási szakaszban külön érvényesítettem a személyi trianguláció követelményét azáltal, hogy a hibakategóriák megállapítását is intrakódolással végeztem. Mivel azonban e kvantitatív szakaszban az adatok feldolgozása SPSS-szel történik, a kvantitatív kutatásoknak megfelelően az adatok megbízhatóságát a Cronbach-alfa mutatóval igazolom.

A hibaszámokat, valamint a hibaszámokból az adott mutatók kiszámítása után a mutatókat felvittem az adatbázisba. A feldolgozás eredményét az empirikus kutatás részletes bemutatásánál ismertetem.

3.6.2.2. A longitudinális vizsgálati szakasz feldolgozása

Ebbe a kutatási szakaszba a nem alfabetikus írásmódú anyanyelvű beszélőkből álló (logográfias: kínai) részminta tagjait vontam be, hiszen velük is le kellett folytatni az összemérhetőséghez szükséges FT-fejlesztést – az addigi nyelvpedagógiai tapasztalatom és az ismert szakirodalom alapján körvonalazott feladatok használatával. Mivel éppen az FT fejlesztése és az olvasás- és íráskészség kapcsolata áll a vizsgálat középpontjában, ez a kutatási szakasz is saját kutatási kérdésekkel rendelkezik. A kutatási eredmények további információt szolgáltatnak egyfelől az FT és a nyelvtudásszintek kapcsolatáról, másfelől pedig a fejlesztésre használt anyag eredményességéről, bár ez utóbbit a kutatás harmadik szakaszában kontrollcsoportos vizsgálattal is teszteltem.

A longitudinális vizsgálat elő- és utómérései egyaránt szövegolvasásból és tollbamondásból álltak. A többi kutatási szakasztól eltérően itt az olvasásvizsgálat helyett (a mérőeszköz az olvasás helyességét méri) a szövegolvasást (a mérőeszköz a helyesség mellett az időt is figyelembe veszi) alkalmaztam.

A szövegolvasás feldolgozása

A szövegolvasás esetében tehát az olvasás pontosságán kívül mértem az olvasási sebességet is. A feladatok teljesítésekor a már szokott módon az adott pontatlanságoknál a hibakategóriák függvényében intrakódolással hibapontot adtam. Az olvasási sebesség, a szavak száma és a hibaszám adott végezetül egy mutatót (x hiba/szó/másodperc), amely bekerült az olvasás- és az íráskészség alakulására vonatkozó adatokat tartalmazó adatbázisba.

A hibakategóriák egybeesnek az első kutatási szakasz olvasásvizsgálatának feldolgozásáról szóló részben már bemutatott kategóriákkal.

A kategóriák megnevezése:

- a) a betű-hang megfelelések pontatlansága;
- b) a nyelvtani pontatlanság: a mássalhangzótörvények szabályai szerinti olvasás hiánya;
- c) a szófelismerés hiánya: a szó teljesen más hangalakban hangzott el, mint ahogyan az eredeti szövegben szerepel, vagy nem hangzott el semmi.

Ennél a szövegolvasásnál is készültek hangfelvételek, feldolgozásuk a fentebb már jelzett módon, intrakódolással történt.

A tollbamondás adatainak a feldolgozása

A tollbamondás esetében két, egymástól több napnyi eltérést mutató időpontban (intrakódolás) az általam megállapított hibapontok alapján kiszámoltam az egy szóra eső hibák számát, majd az adatok bekerültek az SPSS adatbázisba későbbi feldolgozásra és a készségek alakulásának ábrázolására.

A hibakategóriák leírása az első kutatási szakaszban a tollbamondáshoz használt szövegek feldolgozását bemutató részben található.

3.6.2.3. A kontrollcsoportos kísérlet adatainak feldolgozása

A hibakategóriák megállapítása az olvasásvizsgálat és a tollbamondás esetében az első és második kutatási szakaszban bemutatott módon történt. Az önálló írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) pontatlanságainak a megállapításához a tollbamondásnál meghatározott hibakategóriákat használtam. A feldolgozás során a megállapított hibaszámokat elosztottam a fogalmazásban használt szavak számával, illetve kiemeltem a fonológiai tudatossághoz köthető pontatlanságok számát. A szintaktikai tudatossággal magyarázható pontatlanságokat kizártam a számítások és az elemzés köréből. Az eredményeket a következő fejezet vonatkozó részében ismertetem.

3.7. A kutatási eredmények bemutatása

3.7.1. A kutatás felvezető szakasza: kérdőíves kutatás

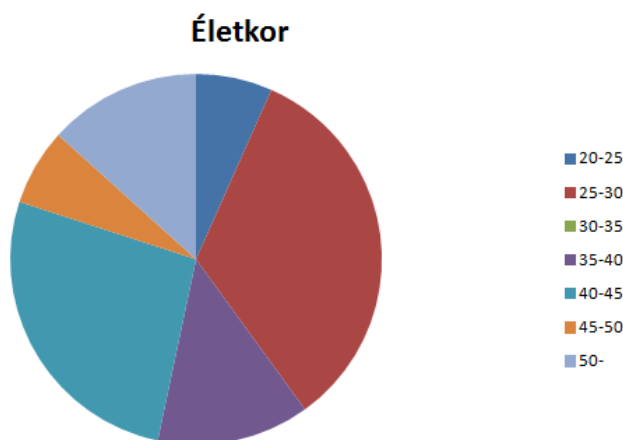
A minta bemutatása

A kitöltők száma mindössze 15 (!) fő, ezért az eredmények inkább csak a témaválasztást igazolják. A válaszokat azonban jelzésértékűnek foghatjuk fel, ha általánosságokat levonni nem tudunk is belőlük. A kérdésekre adott válaszok feldolgozásának eredményei a kutatás felvezető szakaszában használhatók. A kérdőíves kutatás szerepeltetésének harmadik oka: a kitöltők időt és fáradságot szenteltek a munkám segítésére, és értékes válaszokat adtak. A negyedik indok nem egyéb, mint az a kutatás-módszertani alapelv, hogy kvantitatív kutatás esetén nem tudtam volna ugyan hasznosítani a válaszokat, a kevert paradigmájú kutatás azonban lehetővé teszi ezt. A kérdőívek feldolgozása így kvalitatív, nyelvpedagógiai szempontú: a tartalomelemzésre hagyatkozik. Az ilyen módon történő feldolgozás révén kerülhetnek felszínre olyan megállapítások, amelyek elvesznének egy kvantitatív elemzésben, és így e válaszok a hipotézisek megfogalmazását is megerősítik.

A tartalomelemzés olyan szövegfeldolgozási és szövegértelmezési folyamat, amely a rejtett tartalmak és összefüggések feltárásához a szöveget felhasználható adatok formájában jeleníti meg. Több definíció is létezik a tartalomelemzésre mint a pedagógiai kutatás egyik módszerére (Krippendorff, 1980; Antal, 1976, idézi Falus, 2011). Antal az alábbiakban határozza meg a tartalomelemzés fogalmát: „Tartalomelemzésnek nevezünk minden olyan eljárást, amelynek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményekben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának a módjából kiolvashatók, s esetleg más eszközökkel, más módon (nem tartalomelemzéssel) nyert adatok segítségével megerősíthetők, igazolhatók” (Antal, 1976: 15).

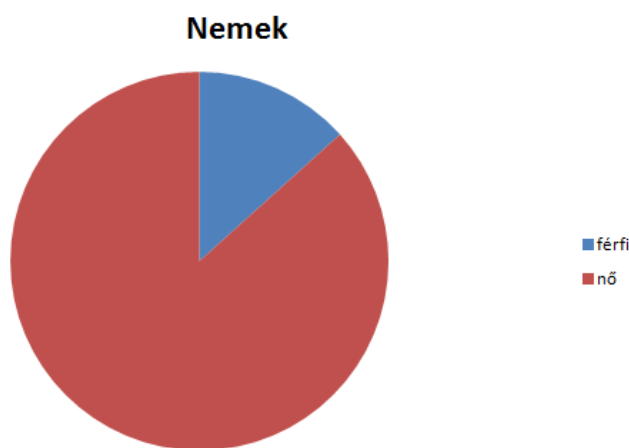
Következzék a kérdőíves kutatás mintájának a bemutatása. Az önkéntes kitöltők száma 15 fő, köztük – a válaszokból is kiderül – magyar mint idegen nyelvi tankönyvszerzők és jelentős tapasztalattal rendelkező MID-tanárok. A kis szám ellenére nagyon jól alakul a minta összetétele mind az életkor, a MID-tanári évek, a MID-tanári szak megléte/hiánya stb. tekintetében, ui. szerepelnek benne idősebb és fiatalabb korúak, valamint kezdő és több tízéves MID-tanári tapasztalattal rendelkezők, ezáltal eleget téve a kvalitatív kutatási paradigma szerint a mintával szemben támasztott belső reprezentativitási követelménynek.

A minta életkor szerinti megoszlása: a kitöltők a 20 évestől egészen az 50 év fölötti korig szinte minden életkort képviselnek, a legnagyobb arányban a 25–30 és a 40–45 éves korúak szerepelnek a mintában:



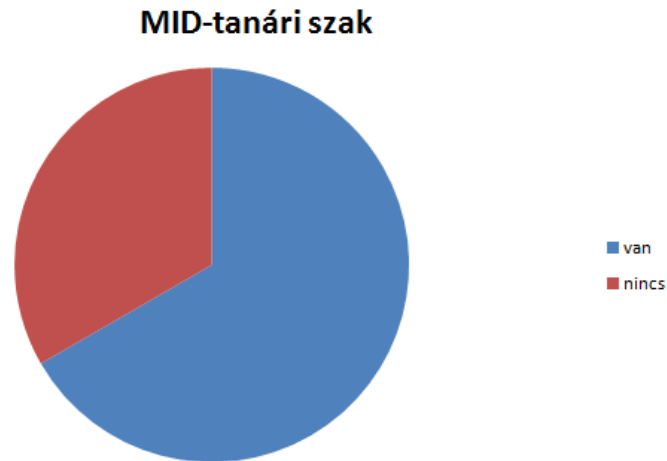
(Megj.: A kutatás-módszertani elvek értelmében a kérdésekre adott válaszoknak teljeseknek és kizáróknak kell lenniük, vagyis az összes válaszlehetőséget fel kell sorolni, illetve minden egyes eset csak egy válaszhoz tartozhat. Az életkori besorolásnál az adott számok ismétlődése azt jelenti, hogy pl. a 25 nem pontosan ugyanazt jelenti a 20–25 és 25–30 esetében. Az első esetben a 25. évét még be nem töltött, a másodikban a 25. életévét már betöltött kitöltő tartozik az adott kategóriába.)

A minta nemek szerinti megoszlása: a kitöltők többsége nő (13), és mindössze két férfi szerepel a mintában:

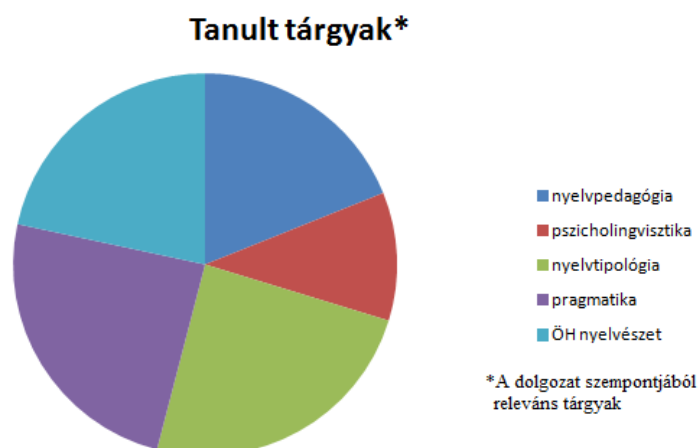


A MID-tanári szak megléte szerinti megoszlás: A kitöltők kora alapján látható, hogy nem mindegyikük rendelkezik magyar mint idegen nyelvi végzettséggel: 10 fő igen, míg 5 fő

nem. A megkérdezettek szinte mindegyike idegennyelv-tanár, egy fő gyógypedagógus, tanító, valamint egy fő megszerezte a PhD-jét is.

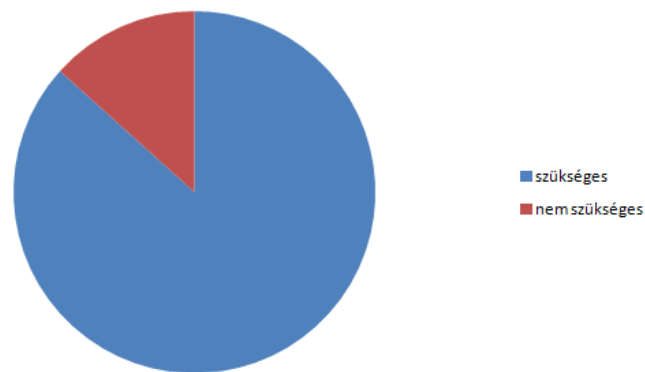


A téma szempontjából fontosnak tartott szaktárgyak szerinti megoszlás: a megkérdezettek közül 9 fő tanult a MID-tanári szakon nyelvtipológiát és pragmatikát, 8 fő összehasonlító nyelvészetet, 7 fő nyelvpedagógiát és 4 fő pszicholingvisztikát. A későbbiekben kitérek arra, mit is tartanak a MID-tanárok a munkájuk során nehéz feladatnak, beleértve a készségek tanítását is.



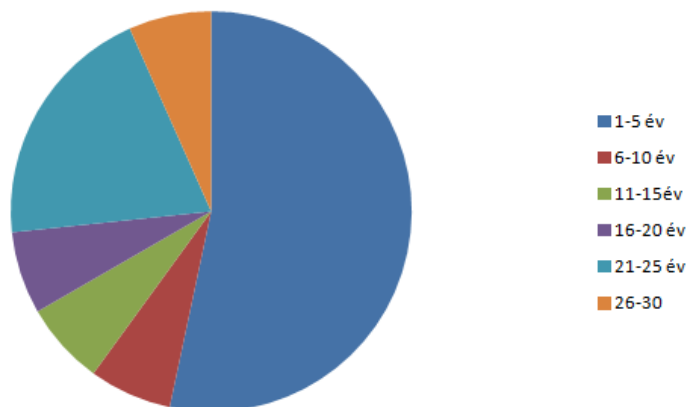
Függetlenül attól, hogy mindössze 4 fő tanult pszicholingvisztikát, a megkérdezettek közül 13 fő tartja mégis fontosnak a pszicholingvisztikai ismereteket a MID-tanári munkában:

A pszicholingvisztikai ismeretek fontossága



A MID-tanári évek szerinti megoszlás: A kitöltők közül nyolc fő 1 és 5 év közötti MID-tanári tapasztalattal rendelkezik, egy fő 6–10 éve tanítja a magyar nyelvet külföldieknek, egy-egy fő 10–15, illetve 16–20 éves MID-tanári pályafutással rendelkezik, 21–25 éve három fő tanítja a MID-et, míg egy fő 26–30 éve:

MID-tanári évek



Vélhetően hasznos tapasztalatokkal rendelkeznek a régóta működő MID-tanárok, a fiatalabbak pedig akár eddigi tapasztalataik, esetleg aggályaik megosztásával olyan kérdéseket vethetnek fel, amelyeknek vizsgálata előbbre vihetné/viheti a MID-tanítás ügyét.

Az eredmények

A kérdőíves kutatást a témaválasztás megerősítésére tudom használni, mivel általános következtetések levonására vagy a MID-tanárok szakmai szükségleteire és nehézségeire vonatkozó általánosítások megfogalmazására – a mintaszám miatt – nem megfelelő. Ezért

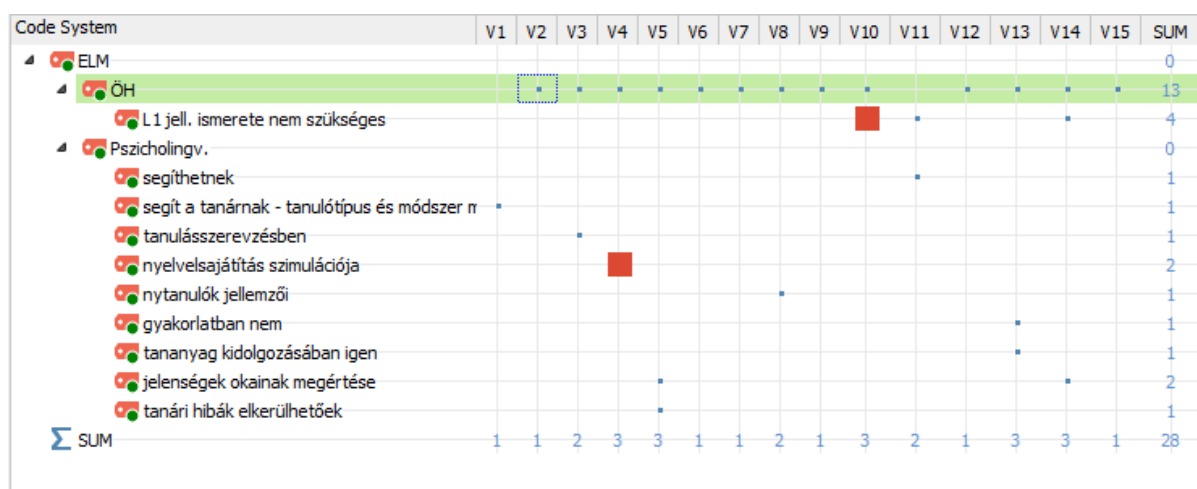
eltekintettem a válaszok SPSS-szel történő feldolgozásától, és kvalitatív, nyelvpedagógiai szempontú elemzésnek vettem alá őket.

A válaszok – bár fontos jelenségekre utalnak –, mégis csak jelzésszerűek, célszerű lenne egy teljes körű, nem csak 15 főre kiterjedő ilyen célú kikérdezést megvalósítani, és a válaszokat feldolgozni.

A tartalomelemzés megfelelő eszköz kérdőívek nyíltvégű kérdéseinek feldolgozásához. Ennek megvalósításához a MAXQDA szoftvert hívtam segítségül. A tartalomelemzésben a kódolás történik először. Ennek során többek között *in vivo* kódolást alkalmaztam (ld. még a 3.6. pontban). Ez azt jelenti, hogy a rendelkezésre álló írásos anyagokban a főkategóriák által megjelölt témában, résztémában előforduló szavak, kifejezések válnak kódokká, kerülnek be a kódok közé. Ha áttekintjük, hogy milyen kódok születtek az *in vivo* kódolásban (17. ábra), benyomást szerezhetünk a kitöltők szemléletéről, felfogásáról, arról, hogy mit miért tartanak fontosnak stb.

A megállapított 7 főkategória szerint:

Elmélet (ELM):



17. ábra: Az in vivo kódolás kategóriái a kutatásban

A sorok a kitöltők válaszaiból kóddá alakított szövegelemeket mutatják, az oszlopok a válaszadókra (V1, V2, ... stb.) utalnak. (Gyakorlati okokból a V jelet használtam a K=kitöltő helyett a kérdőív kérdéseitől (K) való megkülönböztetésre.) A metszéspontokban lévő négyzetek nagysága jelöli az előfordulások számát (minél nagyobb a jel, annál többszöri az előfordulás).

A kitöltők némelyike az összehasonlító nyelvészeti (ÖH) ismereteket nem tartja szükségesnek, míg a többség válasza kiemeli az ÖH ismeretek által a tanárnak és/vagy a diáknak nyújtott segítséget. Erről nagyon értékes válaszok gyűltek össze:

- *segít, ha tudok hivatkozni, a diák számára ismert nyelvi jelenséghez rendelni a magyar nyelv aspektusait,*
- *a tanításban nagy segítség a komparatív megközelítés,*
- *célzottabban lehet a diákot a magyartanulásban segíteni,*
- *mindenképpen szükséges a szociolingvisztikai tartalmak tanításához és a mai köznyelv átadásához,*
- *a diák az anyanyelvén keresztül közelíti meg az idegen nyelvet. Emellett a két nyelv hat egymásra. Ahhoz, hogy bele tudjam magam élni a diák gondolkodásmódjába, hogy mit miért csinál, megértsem hibáit, nehézségeit, legalább a nyelvtan szintjén ismernem kell a diák anyanyelvét, anyanyelveit,*
- *a kontrasztív ismeretek megkönnyíthetik a tanár számára a tanuló anyanyelvi sajátosságaiból eredő hibák felismerését,*
- *fel tudjak készülni kontrasztív szempontból a nyelv különböző területeinek jobb megvilágítására (pl. van-e magázódás, milyen nyelvtipológiai csoportba tartozik, milyen az artikulációs bázisa stb.).*
- *az anyanyelv sajátosságai nagyban meghatározzák egy idegen nyelv elsajátításának módját és tipikus hibáit. Lehet hasonlóságokat keresni, amikre akár ezt-azt építhetünk, vagy különbségek is segíthetnek,*
- *nyelvtanok logikai különbségei, hangzókészlet, kulturális eltérések stb.,*
- *segít lenyugtatni a befeszült diákot, ha felismeri, hogy az anyanyelvében is találkozott már hasonló jelenséggel, mint ami jelenleg nehézséget okoz,*
- *a kontrasztivitás sokat segíthet a nyelvtani magyarázatoknál, megértem a nyelvtanuló hibáinak a valószínűsíthető okát.*

Mivel ilyen nagy szerepet tulajdonítanak a válaszadók a nyelvtanuló anyanyelvi jellemzői ismeretének, érthető is, hogy hiányolják az ilyen jellegű összehasonlító nyelvpedagógiai munkákat is. Ezt és a MID-re kidolgozott különböző készségfejlesztő kézikönyv hiányát figyelembe véve bizony nem könnyű felkészülni az órai munkára, amit nem egy válaszadó is jelzett a kérdőív kitöltésekor. A felkészülés sokszor több órát is

igénybe vehet, és otthonra nem igazán tudnak megfelelő anyagot adni a nyelvtanulóknak az önálló tanulás, gyakorlás céljából.

A pszicholingvisztikai ismeretek szükségességéről eltérő vélemények vannak: a gyakorlatban nem szükségesek, míg mások szerint segíthetnek, valamint határozottan segítséget jelentenek a nyelvtanárnak. Az, hogy miben nyújt segítséget a pszicholingvisztika, a válaszok ismét színes képet mutatnak. A nyelvi készségeket egyik kitöltő sem említi, ugyanakkor szerepel a tananyag kidolgozása és a tanári hibák elkerülése. A válaszadók e tárgyat alapvetően a tanulók és tanulási stílusuk, ill. tanulási stratégiáik megismeréséhez kötik.

Nyelvpedagógia (a kategória neve: NYELVPEDAG):

A nyelvpedagógiai hozzáállás, ill. nézetek is az elmélet részét képezik, azonban a téma szempontjából kiemelt fontosságuknál fogva külön kategóriaként kezeltem őket. Következnek az általános nézetek:

Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	SUM
NYELVPEDAG																0
elm és gyak különbsége									1							1
metodika kiválasztása														1		2
explicit tanítás	1	1								1						3
metodika anyanyelvi beszélő nyelvtől függ				1												1
az oktatás túl elméleti, szükség van gyak. segítségre						1			1							2
módszertani felkészültség többet ér az elméleti							1									1
készségek háttérben															1	1
HU anyanyelvi tanítást használja							1				1			1		3
anyanyelvi komp és nytan nem elég														1		1
külső szemlélet kell a mID-tanításhoz														1		1
SUM	1	1	0	1	0	1	2	0	2	1	1	0	0	5	1	16

18. ábra: A megkérdezettek nyelvpedagógiai nézeteinek kódjai

Az ábrából kiemelendő, hogy az elméleti ismeretek és a metodika között választási lehetőséget tételeznek fel néhányan, holott a metodikának elméleten, kutatási eredményeken kellene alapulnia. Ha más nem, ez adódik magának a nyelvpedagógiának a fogalmából.

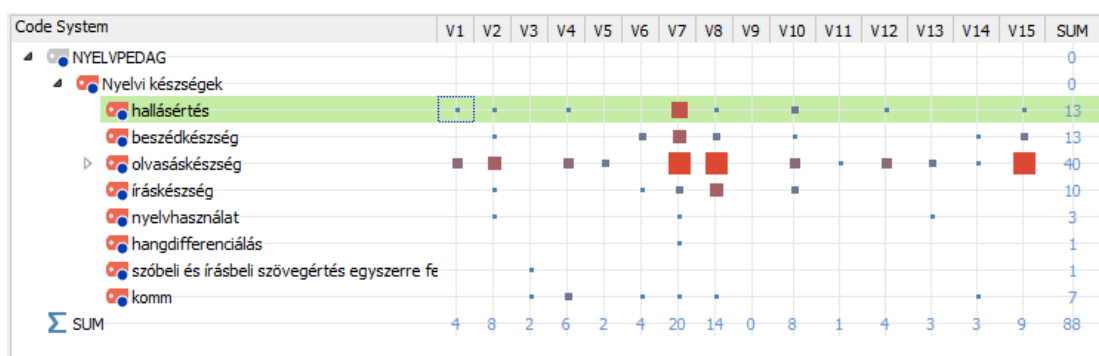
Az explicit tanítást is alkalmazzák többen a kiejtéstanítás során. Ha abból indulunk ki, hogy az újszülött is azt a nyelvet tanulja meg, amely őt körülveszi és állandóan azt hallja, akkor a kiejtés a beszédészlelés alapján tud kialakulni az idegen nyelv esetében is. Egy nem teljesen kezdő nyelvtanuló esetében időnként természetesen szükséges lehet az explicit kiejtéstanítás, egy-egy magyarázat közbeiktatása; de tapasztalatom szerint ez csak az anyanyelvről meglévő nyelvtanulói tudatosság jegyében és az L1-gyel való összehasonlításban működik. A kiejtéstanítás nagy mennyiségű, intenzív célnyelvi hangzó inputot és ugyancsak nagy

menyiségű, intenzív gyakorlást igényel. Erre volt is utalás egy kitöltő részéről, míg más megjegyzés szerint a kiejtéstaniítással „nem kell frusztrálni” a nyelvtanulót. Igen, egyetérthetünk ezzel a véleménnyel is, amennyiben a frusztráció elkerülését kívánta a kitöltő kiemelni. Ahhoz azonban, hogy mégis működőképes kiejtésre tegyen szert a nyelvtanuló, „áthidaló” megoldást kell alkalmaznunk, ennek egyik lehetséges példája a fonológiai tudatosságot fejlesztő, szótanuló-gyakoroltató, nyelvi játékokat ötvöző eljárás is lehet (ld. a 3.5.2.3. pontban), hasonlóan a hangos olvasáshoz, és természetesen magának a MID-nek mint célnyelvnek a hangzó használata. A tanuló frusztráltsága kapcsán a javítás/korrigálás (én segítségnek nevezem) módját is érdemes kiemelni, hiszen az embernek tevékenysége során, bármi legyen is az, szüksége van visszajelzésre – sőt, az eredményesség tekintetében pozitív visszajelzésre –, ez is hozzájárul az önértékelés, az önkép kiépítéséhez. A pozitív visszajelzés egyértelműen fenntartja, esetleg növeli is a motivációt. Recept a diákok munkájának, előrehaladásának az értékelésére nincs a fenti megállapításon (ti. lehetőleg pozitív visszajelzés) kívül, így minden tanár kénytelen a saját egyéniségére, a diákokkal mint tanulóközösséggel, valamint az egyes diákokkal mint különálló individuumokkal kialakított kapcsolatára építve értékelni, és segíteni a további tanulási folyamatot (Bábosik, 2009).

A realitást tükrözik a kérdőív kitöltőinek az a véleménye, amely szerint a MID-tanításhoz egy másfajta, külső szemlélet szükséges (külső – a magyar anyanyelvihez képest), és hogy az anyanyelvi kompetencia és nyelvtan ismerete nem elégséges a MID tanításához.

A *nyelvi készségek* (19. ábra) kódhoz került a *nyelvhasználat*, a *kommunikáció*, hiszen ez a készségeken keresztül valósul meg, itt szerepel a *hangdifferenciálás* (sajnos csak 1 fő említi, holott az elméleti részben láttuk alapvető jelentőségű szerepét az olvasáskészség kialakításában) és a *szóbeli és írásbeli szövegértés* (nyelvpedagógiai szakszóval hallásértés/beszédértés és olvasáskészség/szövegértés) egyszerre történő fejlesztése. Az olvasáskészség szerepel a leggyakrabban a válaszokban, majd a hallásértés és a beszéd-készség, míg alig 10-szer fordul elő az íráskészség a 15 kitöltő válaszaiban. Az utóbbi számarány elméletileg azt jelenti, hogy 5 fő nem is említi ezt a készséget (bár az eloszlási arányok lehetnek mások, ld. a négyzetek számát és nagyságát).

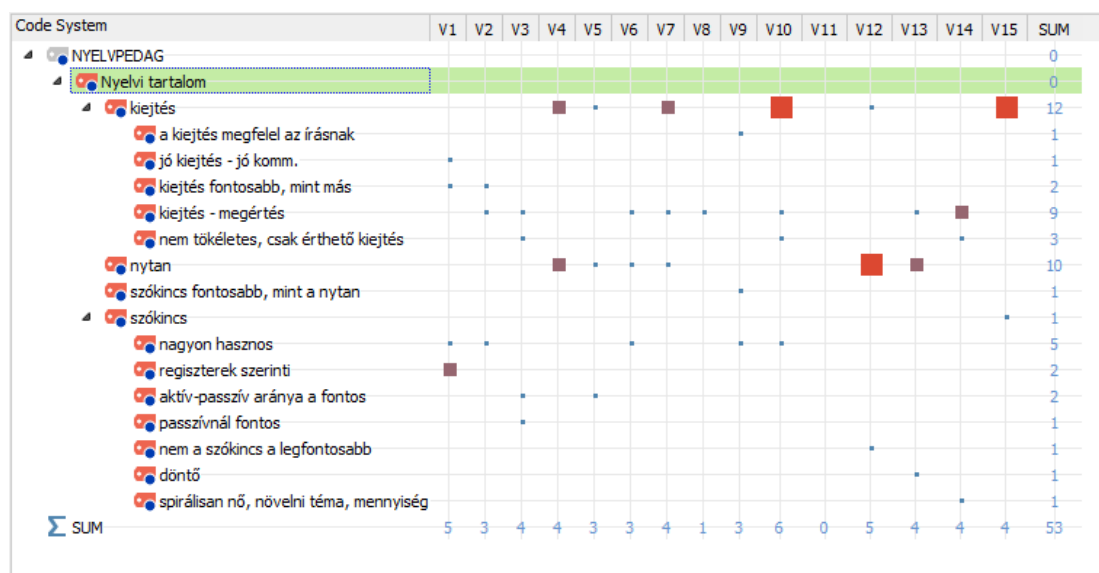
Nyelvi készségek:



19. ábra: A nyelvi (rész)készségek kódjai a MID-tanárok válaszai alapján

A nyelvi tartalom tekintetében a következő ábrán (20. ábra), hasonlóan az eddigiekhez, elég tarka képet kapunk a kikérdezett MID-tanárok felfogásáról. A többség az érthető kiejtést a megértéshez köti, de a szókincs hasznossága, ill. regiszterek szerinti tanítása, az aktív-passzív szókincs aránya is kiemelt jelentőségű. Kevésbé értelmezhető (mint az elmélet és a metodika esetében) a nem összehasonlítható entitások mint *szókincs – nyelvtan*, *kiejtés – más* szembeállítása, mintha választanunk kellene. A kérdőív nem tartalmazott ilyen jellegű kérdést vagy utalást, és a nyelv sem így működik. Hasznos a szókincsbővítésre úgy tekinteni, ahogyan azt az egyik kitöltő is leírta: spirálisan növelni a téma és a mennyiség tekintetében is.

Nyelvi tartalom:



20. ábra: A nyelvi tartalommal kapcsolatos kódok

A *tanár* jelzésű kódhoz számos tényező kapcsolódik (21. ábra) a tanári kérdőívek alapján. Mi segít a tanárnak? Segít az L1 jellemzőinek ismerete, a pszicholingvisztikai ismeretek, a

különböző metodikai segédanyagok ezért is lennének szükségesek. Kiemelt tényező a tanári kreativitás, amit a szükséges segédanyagok hiánya még indokoltabbá tesz.

Tanár:

Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	SUM
TANÁR																0
megérti a tanulói hibák okát																1
segít a tanárnak																34
folyamatos önképzés																1
MID-tanárnak tudnia kell a nytant.																1
hatékony oktatás																3
tanári kreativitás																6
SUM	2	4	2	2	2	4	3	2	2	1	2	4	7	4	5	46

21. ábra: A nyelvtanárral kapcsolatos kódok

A nyelvtanuló diákokkal kapcsolatos kategória (22. ábra) esetében inkább az anyanyelvi besorolásra, a nyelvtudásszintre vonatkoztak az adatok, a MID-tanárok által tanított nyelvtanulók leíró bemutatásához járulnak hozzá.

Diák:

Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	SUM
DIÁK																0
megnyugszik																1
segít a diáknak																11
ázsiai																1
angolul tudtak írni alapok voltak																2
nyelvtanuló céljától függ																6
logográfias																17
ábécés																30
B1																2
A2																5
A1																5
monitoring																1
rövid ideig tanulnak MID-et																2
SUM	9	5	2	9	9	10	6	4	1	4	3	7	3	8	3	83

22. ábra: A nyelvtanulóakra vonatkozó kódok a MID-tanárok válaszaiban

A nyelvtanár munkájához szükséges ismeretekre, segédanyagokra vonatkozó kódokat a 23. ábra tartalmazza. Az ábrát ki kell egészítenünk a *Nehézségek* ábráján (26. ábra) szereplő metodikai könyvek, vizuális és hanganyagok stb. hiányával, az ott megjelölt előfordulásokat figyelembe véve (ld. lentebb): 12-szeri előfordulás jellemzi a módszertani segédanyagok hiánya nevű kódot. Ez a tartalomelemzésben annyit tesz, hogy a hiányát nemcsak megállapítják, hanem egyben szükséglet is, figyelembe véve a nehézségek leírását.

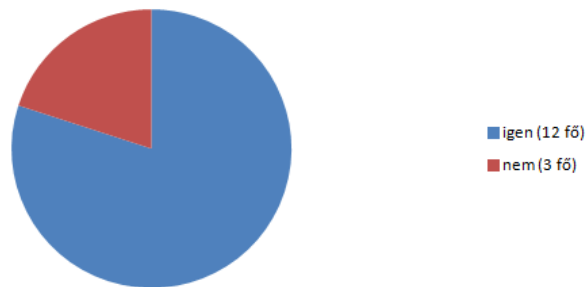
Anyagok/Segédanyagok:

Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	SUM
ANYAGOK																0
tanárnak tudnia kell																3
lerő nyelvészet nem kell																1
kezdő nytanároknak																3
tanári kézikönyvvel megoldott																1
mindegyik könyvben van vmi jó és rossz.																4
van ilyen																1
csak HU specifikus kell																1
más nyelvi van																7
logopédiai segédlet																2
SUM	0	0	4	4	4	1	2	1	0	3	1	0	0	1	2	23

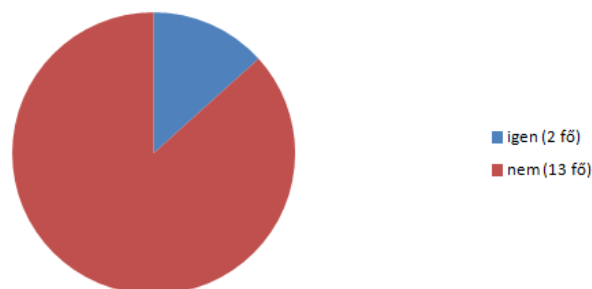
23. ábra: A nyelvtanár munkájához szükséges ismeretekre, segédanyagokra vonatkozó kódok

Valóban, ha összevetjük a kérdőív *jelentett-e nehézséget*, *ismer-e* és *szükséges-e* típusú kérdéseit, az alábbi helyzet áll elő (a kék szín az *igen*, míg a bordó a *nem* válaszokat jelöli):

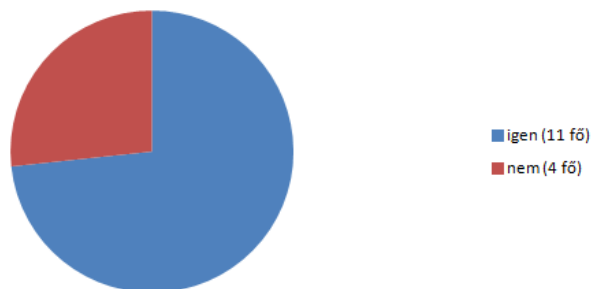
14. Jelentett-e már Önnek kihívást/nehézségeket a magyar kiejtés tanítása?



30. Ismer-e a magyar kiejtés tanításának metodikájáról szóló MID-nyelvpedagógiai kiadványt?



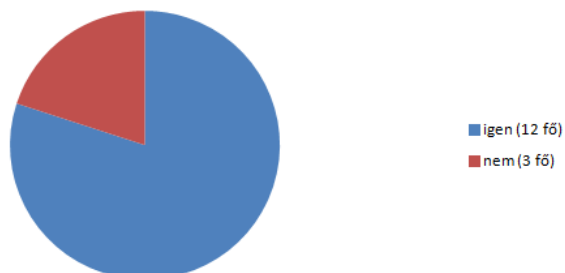
32. Ön szerint szükséges-e a magyar kiejtés tanítási metodikájának ismerete a MID-tanítás során?



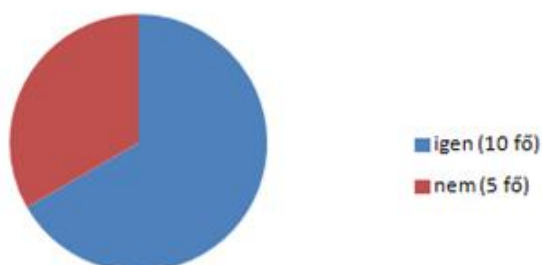
A megkérdezettek közül 12 fő tapasztalt kiejtéstanítási nehézséget, 11 véli szükségesnek az ilyen irányú segédanyagot, azonban csak ketten ismernek egy-egy ilyen jellegű kiadványt (a Debreceni Nyári Egyetem kiadványai és Szende Virág PhD-értekezése).

A nyelvi készségek tanítására vonatkozóan több kérdést tettem fel. A válaszok megoszlása a következő:

17. Szembesült-e MID-tanárként a magyar nyelvi készségek kialakítása, fejlesztése során nehézségekkel?



23. Ismer-e a magyar nyelvi készségek kialakítására, fejlesztésére vonatkozó írásos útmutatót, tananyagot, kézikönyvet, módszertani, MID-nyelvpedagógiai segédanyagot?



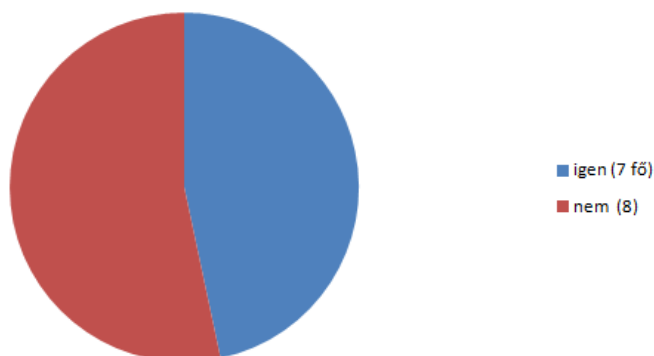
25. Szükségesnek tartja-e Ön MID-tanári munkájában a magyar nyelvi készségek kialakításáról, fejlesztéséről szóló MID-módszertani segédanyag(ok) használatát?



Láthatjuk, hogy a készségek tanítása kérdésében is többen tapasztalnak nehézségeket a válaszadók közül, mint ahányan ismernek vonatkozó segédanyagot. Vélhetően a nehézségeknek tudható be, hogy a legmagasabb arányokat mindig a szükségletek jelentik.

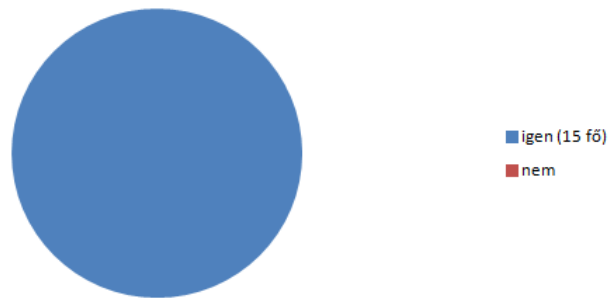
A következő diagram kérdése nem a MID-segédanyagokra kérdezett rá, hanem más idegen nyelvi és nyelvű készségfejlesztő kiadványokra, azonban a 7 igennel válaszoló kitöltő közül is mindössze 2 fő nevezett meg olasz, ill. angol nyelvű segédanyagokat (ennek egyik oka lehet, hogy nem vették észre a 23. és a 36. kérdés közötti különbséget):

36. Ismer-e nyelvpedagógiai kiadványt a nyelvi készségek tanításához?

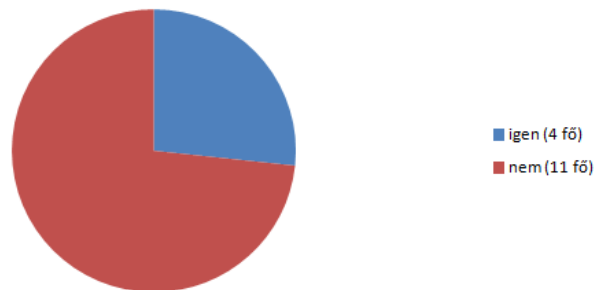


A nyelvi készségeknél kapott arányokat árnyalják az írás- és olvasáskészséghez tartozó szövegalkotás és szövegértés terén tapasztaltak:

28. Fontosnak tartja-e a szövegalkotás és a szövegértés tanítási módszertanának ismeretét MID-tanári munkája során?



27. Ismer-e a szövegalkotás és a szövegértés tanításának módszertanát bemutató MID-nyelvpedagógiai kiadványt?



Ezen a ponton látható a leghatározottabb eltérés a két kérdésre adott válaszok között, ha azonban felidézzük az íráskészség legkisebb arányú megjelenését (10) a válaszokban, azzal az előfordulással egyféle divergenciát tapasztalhatunk.

A dolgozat témájából adódóan – bár nem tartozik a nyelvi készségek közé – a fonológiai tudatosságra is vonatkozott egy kérdés. A kitöltők közül 13 fő tartja fontosnak, míg 2 fő nem tekinti szükségesnek MID-tanári munkájában.

A fentiekben a segédkönyvek hiányára és a szükségletekre vonatkozó megállapításokat támasztják alá a tartalomelemzés során keletkezett ún. memók (emlékeztetők). A kvalitatív elemzés fontos része a memók írása, mivel segítenek a szövegekben az ok-okozati összefüggéseket feltárni, és az észrevételek jegyzetelése az elmélet kialakítását is segíti (Sántha, 2013: 196). A kérdőív tartalomelemzési részében mindössze helyzetfeltárássra törekedtünk, elmélet megfogalmazását nem célozhatta meg a kutatás, azonban az emlékeztetők használata ettől függetlenül jelentőséggel bír.

A feldolgozás során keletkezett 33 memóból 13 emlékeztető a feltételes mód használatát emelte ki a válaszokban. Ez nyilván a feltett *szükséges-e?* típusú kérdésekre utal. Néhány

példa ezekre: *Segítséget jelentene az órákon és a felkészülésben. Minél több feladattípus legyen* (V15), ezeket *meg kellene valósítani, kidolgozni a MID-ben is* (V14). *Jó lenne kipróbált módszerekről olvasni és ha lenne ilyen segédanyag, meggyorsítaná a felkészülést, jó ötleteket adhatna* (V12), és *ha lennének hozzá szövegértő meg szókincsfejlesztő feladatok, az remek lenne* (V10), általában *a nyelvpedagógia szempontjából fontos lenne a tanári kreativitási állományt fejleszteni különböző területekhez* (V7), stb.) Ez röviden annyit jelent, hogy számos dologról tartják úgy a MID-tanárok, hogy jó lenne, ha lenne, csak éppen nem létezik.

Bár elkerülendő, de hadd engedjek meg magamnak egy „szubjektív, érzelmi töltetű” megjegyzést a dolgozatban az utóbbi elemzésekkel kapcsolatban. V6 válaszadó soraiból sugárzott a lelkesedés, a tenni akarás, a tudásszomj, a sorokban szinte láthatóvá válik az egyénisége. Egy a válaszai közül: *IGENIGENIGEN! Bocsánat. Nagyon-nagyon jó lenne! Pályakezdőként felkészülni egy 45 perces órára akár 3-4 órát is igénybe vehet.* De idézhetem V12 válaszadót is: *Hogy nincs egy normális nyelvkönyv, mind nyögvenyelős, nem tanulóbarát és nem kommunikáció-központú. Nincsenek hanganyagok, csak robothangon beszélő emberek életszerűtlen dialógusokkal. Nincsenek jó gyakorlókönyvek, minden anyagot nekem kell legyártanom. Rengeteg időmet felemészti az órára való készülés, és nem tudok hallgatni- illetve néznivalót adni a diákoknak otthonra, mert nincs 1-2-3 szintű szövegből elegendő.* Ő egy olyan egyéniség, akit még bosszant a helyzet, amelyben tanítania kell, de tovább küzd, és még nem adta fel. Az ilyen tanároknak segédkezet kellene nyújtani, ha egyetlen mód van is rá. Biztos vagyok benne, hogy kiválóan, teljes odaadással végzik a MID-tanítást. Engem is motiválnak az ilyen hozzáállású kollégák. Érdeemes lett volna az elérhetőségek megléte esetén interjút készíteni velük, hasonlóan még néhány más kitöltőhöz.

Az eddigieket egészítik ki azok az információk a kitöltők álláspontjáról és nyelvpedagógiai nézeteiről, amelyek a kódok gyakoriságából (24. ábra) szűrhetők ki.

Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	SUM
▶ NEHÉZSÉG	5	3	6	5	7	3	9	9	7	8	3	11	2	4	4	86
▶ ANYAGOK			4	4	4	1	2	1		3	1			1	2	23
▶ NYELVPEDAG	10	12	6	11	5	8	26	15	5	15	2	9	7	12	14	157
▶ ELM	1	1	2	3	3	1	1	2	1	3	2	1	3	3	1	28
Σ SUM	16	16	18	23	19	13	38	27	13	29	8	21	12	20	21	294

24. ábra: A kódok gyakorisága a kitöltők válaszaiban

Összességében megállapítható, hogy a válaszokban a nyelvpedagógia lényegi részéhez, a nyelvi tartalomhoz és a készségekhez kapcsolódik a legtöbb kód. A dolgozat témája megköveteli, hogy a nyelvi készségek kódjainak előfordulását, megoszlását (25. ábra) is áttekintsük:

Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	SUM
NYELVPEDAG																0
Nyelvi készségek																0
hallásértés	1	1		1			5	1		2		1			1	13
beszédkészség		1				2	4	2		1				1	2	13
olvasáskészség	3	4		3	2		6	6		3	1	3	2	1	6	40
íráskészség		1				1	2	4		2						10
nyelvhasználat		1					1					1				3
hangdifferenciálás							1									1
szóbeli és írásbeli szövegértés egyszerre fe				1												1
komm				1	2		1	1	1					1		7
SUM	4	8	2	6	2	4	20	14	0	8	1	4	3	3	9	88

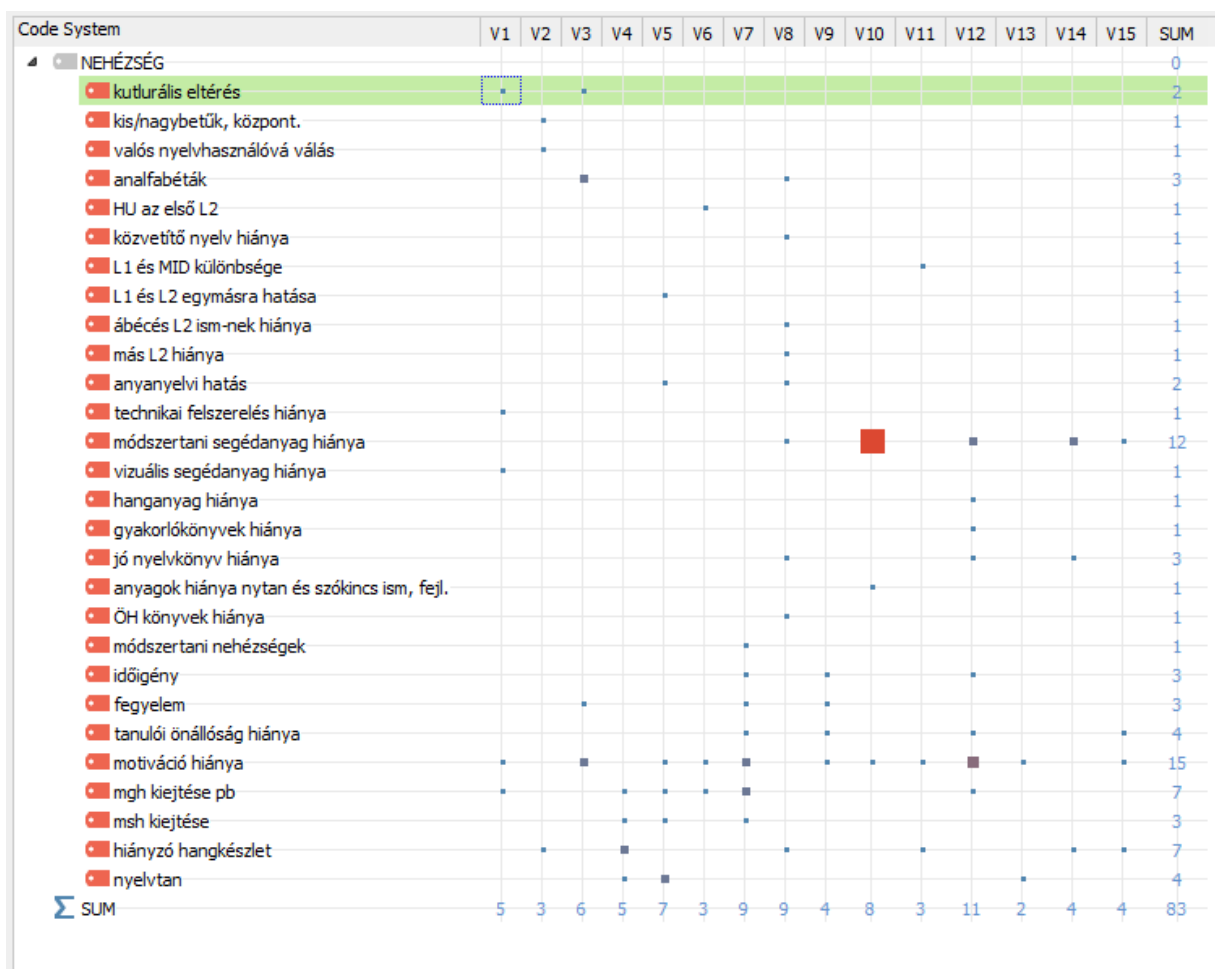
25. ábra: A nyelvi készségekhez tartozó kódok előfordulása bontásban

Az olvasáskészséget említik a leggyakrabban (40) a válaszadók, míg az íráskészség, a hallásértés és a beszédkészség előfordulása kb. az előbbinek az egynegyede (10, 13, 13). Ennek okáról csak feltételezéseink lehetnek a további válaszokból, így e jelenség egyik oka lehet a MID-tanuló célja és magyarországi tartózkodásának tervezett időtartama (a kitöltők között itthon működő MID-tanárok is szerepelnek), ui. a diákra vonatkozó szavak, kifejezések közül a (szókincs és a készségek tanításával kapcsolatos kérdésekre adott válaszokban) a *Nyelvtanuló céljától függ* nevű kód hatszor fordul elő.

A kérdőíves kutatásban – az eredeti kutatási terv szerint – az alábbi kérdésekre szerettem volna választ kapni:

1. kérdéskör: Általában milyen típusú nehézséggel szembesülnek a MID-tanárok?
2. kérdéskör: A kitöltők által megnevezett nyelvtanítási nehézségek (26. ábra) milyen írásmódú anyanyelvi beszélőknél fordulnak elő? Ezáltal kívántam különbségre mutató tendenciát felfedezni az ábécés és a logográfias írásmódú anyanyelvi beszélők MID-tanulási nehézségei között, ami elméletileg lehetővé tette volna a kérdőíves kikérdezés és az első kutatási szakasz egymáshoz kapcsolását, azonban ez nem volt megvalósítható.

E fenti kérdések tehát szorosan kapcsolódnak a kutatás témájához, így igazolható a témaválasztás. A kérdőívben erre vonatkozóan 5 kérdést (14.,18., 34–35., 43.) tettem fel, az eredmények az alábbiak:



26. ábra: A megkérdezett MID-tanárok által tapasztalt nehézségek

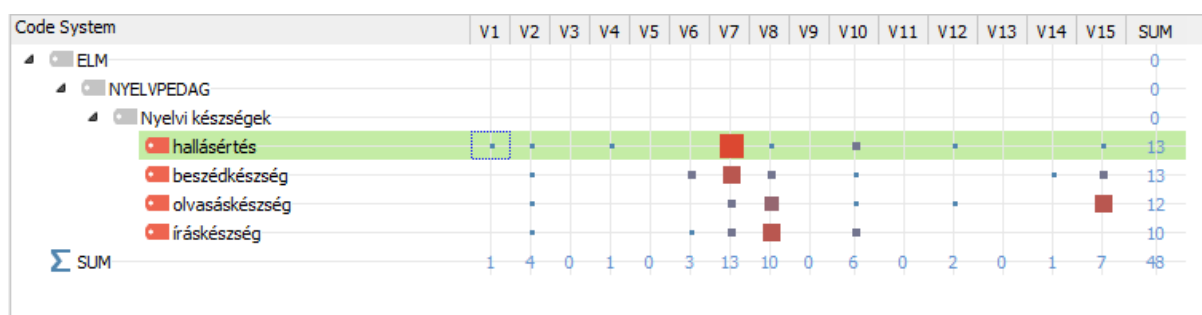
Az ábrán jól látható, hogy a legtöbb nehézséget a tanulói motiváció (15), valamint a módszertani segédanyagok hiánya (12) okozza, de gondot jelent a hiányzó hangkészlet a tanuló anyanyelvében (7), a magánhangzók ejtése (7), a nyelvtan (4) és a tanulói önállóság hiánya (4). A táblázat vízszintes soraiban szereplő további kódok mutatják az ennél kisebb arányú nehézségeket. Meglepő, hogy a grammatikai nehézségek kevésbé vannak jelen a kikérdezettek tapasztalataiban. Pedig a kutatás jól mutatja majd, hogy az íráskészség szorosan kapcsolódik a morfológia és a szintaxis ismeretéhez, a nyelvtani tudatossághoz. Bevallom, a kutatási eredmények kialakulása előtt jómagam is alapvetően a hiányzó hangkészletet „tartottam felelősnek” a kevésbé folyékony nyelvi készségekért, beleértve az írást is. Majd látni fogjuk, hogy ez nem teljesen így van.

2. A második kérdéskör (hogyan ti. köthetők-e a nyelvi készségek tanítási nehézségei adott írásmódú anyanyelvi beszélőkhöz) esetében a kiejtéstani és a nyelvi készségek tanítása szerepelt kérdésként a kérdőívben, hiszen az elmélet alapján egyértelmű, hogy a kiejtés

alapvető szereppel bír a nyelvi készségek alakulásában. Az ily módon kapott válaszok az alábbi képet mutatják:

A válaszadók közül többen tanítanak ábécés írásmódú anyanyelvű beszélőknek MID-et, a kiejtéstaniás során tapasztalt nehézségekre példákat a 2. sz. melléklet tartalmaz, azaz a MID-tanulók alapvetően hiába ismerik a latin és/vagy a magyar ábécét, az eltérő hangkészlet nehézséget okoz a nyelvtanulás során.

Ugyanez az arány a nyelvi készségek tanításának vonatkozásában is. A válaszadók által tapasztalt nehézségek készségek szerinti megoszlását a 27. ábra mutatja:



27. ábra: A válaszadók által tapasztalt nehézségek készségek szerinti megoszlása

Látható, hogy a legnagyobb problémát a MID-tanároknak a halláskészség (13), a beszéd-készség (13), majd ezt követően az olvasáskészség tanítása (12) jelenti – a függetlenül a nyelvtanuló anyanyelvétől, beleértve a latin ábécét előzőleg már ismerő nyelvtanulókat is –, míg az íráskészség tanítása nem okoz az előbbi készségeknél több problémát. Meglepő, hiszen az íráskészség az, amelyik a többi nyelvi készségre épül. Hogy miért jelent kevésbé problémát, az több tényezőtől is függhet, a kérdőív válaszaiból nem deríthető ki. Itt mindössze arra utalt több válaszadó, hogy a MID-tanítás módját és a tanítandó nyelvi tartalmat a nyelvtanuló célja befolyásolja (ld. a fentiekben).

Az ábra azt is jól mutatja, hogy V8 esetében az íráskészség, míg V15-nél az olvasáskészség tanítása jár több nehézséggel. A V8 jelű kitöltő logográfias és alfabetikus írású anyanyelvű beszélőknek is tanítja a magyar nyelvet, míg V15 jelű csak ábécés írásmódúaknak. Ennek alapján két feltételezésünk lehet: egyfelől hogy az ábécés anyanyelvű MID-tanulóknál is előfordulnak nehézségek (azaz a latin betűk és akár már a magyar ábécé előzetes ismerete segítséget jelent, de nem elegendő a magyar mint idegen nyelv helyes/elfogadható kiejtésének és az arra épülő nyelvi készségeknek a kialakításához és fejlesztéséhez), másfelől pedig hogy V8 esetében esetleg (!) a nem alfabetikus írásmódú anyanyelvi beszélőkhöz köthető a olvasáskészséget érintő nagyobb arányú nehézség. Ez a

kérdőívek feldolgozása tükrében mindössze feltételezés marad, azonban a három tényleges kutatási szakaszban kapott eredmények erre rávilágíthatnak.

Az ábra azt is elárulja, hogy az ábécés írásmódú nyelvtanulóknak a hallásértés és a beszédkésztség jelenti a legnagyobb nehézséget – a kérdőíves kikérdezésben részt vett nyelvtanáraik szerint (V7), valamint hogy 5 kitöltő nem tapasztalt a nyelvi készségek terén tanításbeli nehézséget. (Ez nem mond ellent a fentiekben a kördiagramos ábrázolásnak a 17. kérdésnél (3 fő), hanem arról van szó, hogy mindössze a tartalomelemzés jelzi a nehézséget, ha a válaszban nem készséget említ meg a kitöltő, hanem a részkészségeket nevezi meg, vagy nem ad tényleges választ, mint pl. *szórend*, vagy *hát most nem jut eszembe*). Ennek is több oka lehet, így pl. a MID-tanári tapasztalat minősége és ideje (V3, V5), más végzettségből, önképzés során szerzett további ismeretek alkalmazása (logopédia, V11), de idegennyelvtanári szakon szerzett tudás, rátermettség, tanári kreativitás, tanári és tanulói motiváció is meghúzódhat mögötte.

A kérdőív 34–35. kérdése kérdezett rá a nem alfabetikus írásmódú nyelvtanulóknál tapasztalt nyelvtanítási nehézségekre. A válaszok azt mutatják, hogy a 15 kitöltő többsége tanít nem ábécés írásmódú nyelvtanulókat, tapasztalt nehézségeiket csak a kiejtéstanításban, az eltérő kulturális háttérben és a közös nyelv hiányában jelölték meg, egyikük sem említette a nyelvi készségeket. Ez persze ismét nem azt jelenti, hogy nincsenek, mert hiszen a dolgozat elméleti bevezetőjében láttuk, hogy a helyes/megfelelő kiejtés alapvető szerepű mind a négy nyelvi készség alakulásában. Márpedig, ha a kiejtéstanításban előfordulnak problémák, akkor vélhetően találkozni velük majd a többi készségnél is.

A kutatásnak e felvezető szakaszában igyekeztem felmérni, hogyan is vélekednek a megkérdezett MID-tanárok a nyelvi készségekről, azon belül is az olvasás- és írástanításról. A *beszéd* és *beszédkésztség*, *beszédértés* szóelőfordulások száma a legtöbb (13) a kérdőíves válaszokat tartalmazó dokumentumban, a *hallásértés/halláskésztség* előfordulása kevesebb (összesen 9), az *olvasás* és *olvasáskésztség* szavak még kevesebbszer fordulnak elő (8), míg a sort az *írás* zárja (alig 4 alkalommal fordult elő). Ezek az adatok nem keverendők össze a fenti, 27. ábra adataival, hiszen ezek itt szóelőfordulások, míg az ábra az ilyen nevű kódokat mutatja. A konkrét előfordulásokat, ill. szövegrészeket a 3. sz. melléklet tartalmazza.

Tehetünk-e nyelvpedagógiai megállapításokat a kérdőíves tartalomelemzés alapján? Mint ahogyan már többször utaltam rá, a kérdőíves kutatásnak helyzetfeltárás, helyzetelemzés volt a célja, hogy esetleg hozzájáruljon a hipotézisek felállításához, valamint megerősítse a témaválasztást, és ezt be is teljesítette. Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a MID-tanároknak hiánypótló nyelvpedagógiai segédanyagokra van szükségük, ezt a

tartalomelemzés is egyértelműsítette. Egyrészt a konkrét, explicit válaszok is ezt mutatják, másrészt a válaszokban a sokszor nem letisztult, következetlen *nyelvpedagógia* fogalomhasználat is erre utal. A MID-tanárok nehéz munkát végeznek. Nem könnyű egyszerre a nyelvpedagógia fogalmából adódóan minden határtudományban otthonosan mozogni. Időigényes, és kutatói vénát kíván meg a vonatkozó szakirodalom összegyűjtése, ezért nem tenné lehetővé a MID-tanárok számára a már egyértelműsített nagymértékű segédanyag-hiány mellett az anyagok pótlását és az órákra való felkészülést.

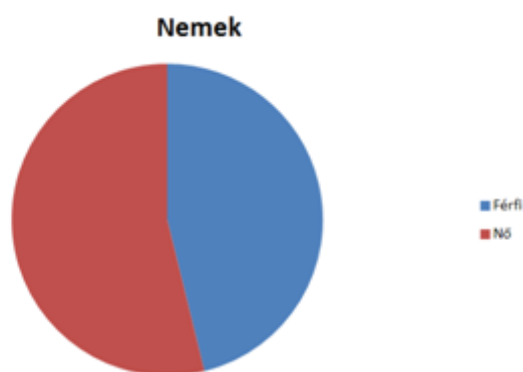
A tartalomelemzés eredményei szerint feltételezhető (!), hogy több nyelvtanítási, illetve nyelvkészség-fejlesztési nehézség köthető (nyelvi szempontból) a nem ábécés írásmódú anyanyelvi beszélőkhöz. Ez természetesen nem zárja ki azt, hogy az alfabetikus írásmódú anyanyelvi MID-tanulóknál nem fordulnak elő hasonló nehézségek.

3.7.2. A kvalitatív és kvantitatív kutatási szakaszok eredményei

A minta bemutatása

A kvalitatív (MID-tanári kérdőív) és a kombinált kutatási paradigmáról a mintavételi eljárásnál ismertetett szempontok figyelembe vételével a kombinált kutatásba bevont minta 39 főből áll.

A minta nemi megoszlás alapján: 18 férfi, 21 nő.



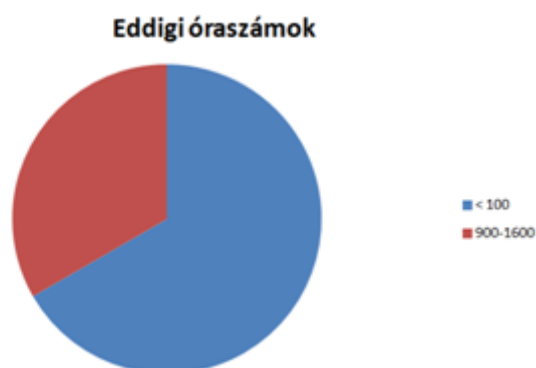
Korukat tekintve a 18 és 23 éves kor közöttiek.



Mind a 39 fő a magyart idegen nyelvként tanuló külföldi egyetemista. Mindegyikük esetében megelőzte a magyar nyelv tanulását már legalább egy latin betűs írásmódú L2 ismerete, míg egynél többnek az ismerete 13 főnél fordult elő.



A 39 fő megoszlása az eddigi MID-óraszámok alapján (a kutatásban való részvételi időszakban): 13 fő 901 és 1600 óra között, 26 fő 1 és 100 közötti óraszámokban tanulta a magyar nyelvet. Lényeges különbség van azok között, akik kevesebb és akik több óraszámokban tanulták a magyar nyelvet.



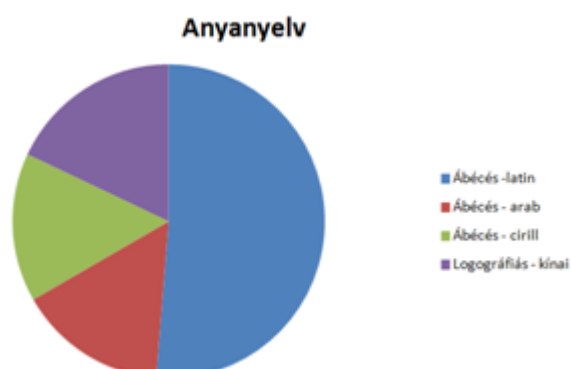
Az óraszámok heti aránya alapján az 1 és 2 tanév között magyar nyelvet tanulók heti 30 órában, míg az 1 és 100 óra közötti óraszámú magyarul tanulók heti négy órában tanulták a magyar nyelvet egy tanév során.



Anyanyelvük írásmódjának megoszlása szerint a 39 főből 32 fő alfabetikus, míg 7 fő nem ábécés írásmódú anyanyelvet beszél.



Az azonos órászámokban magyar nyelvet tanuló 13 főből 7 fő nem alfabetikus (logográfias, kínai) írásmódú, míg 6 fő alfabetikus (cirill betűs) írásmódú (bolgár) anyanyelvet beszél. A kisebb órászámmal jellemezhető 26 fő közül 20 fő latin betűs és 6 fő arab írásmódú anyanyelvű.



A kutatásnak ebben a szakaszában a hipotézisek és a kutatási kérdések miatt alapvetően a fonológiai tudatosság (FT), az olvasásvizsgálat (OLV), a tollbamondás (TM), a nyelvtani tudatosság (NYT) és az önálló fogalmazás (FOGALM) jut szerephez. A minta árnyaltabb bemutatását szolgálja a további eredmények (a betű-hang/hang-betű megfeleltetés olvasáskor, tollbamondáskor, önálló fogalmazáskor, a mássalhangzószabályok tollbamondáskor és önálló írás esetén, beszédészlelés, beszédértés, valamint nyelvtani pontatlanságok az önálló írásban) részletezése is. Először a kvalitatív, majd azt követően a kvantitatív hibaelemzés eredményeit mutatom be.

A minta leíró statisztikai elemzése a mért változók szerint

A kvantitatív vizsgálat megbízhatósági mutatója 0,828, ez az érték elfogadható.

5. táblázat: A kutatás Cronbach-alfa-értéke

[DataSet1] G:\2017\IBM\Kut_Vincze.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	5	12,8
	Excluded ^a	34	87,2
	Total	39	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	17

A teljes minta leíró statisztikai elemzése a mért öt alapváltozó szerint

A válaszadók (N=17) a **fonológiai tudatosság** vizsgálata során átlagosan 11.88 hibaszámot értek el. A legtöbben 6-szor hibáztak. A hibaszámok terjedelme 23. A hibaszámok 2-től 25-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. Az átlagtól való átlagos eltérés 6,254. A legkisebb hibaszám a 2-es, míg a legnagyobb a 25-ös. A megkérdezettek fele 11-nél kevesebb hibaszámot kapott, egynegyede 7,50-nél kevesebbet és háromnegyede kevesebb, mint 16 hibát vétett.

A **fő tollbamondás** hibaszámait alapján a kutatás alanyainak (N=38) átlagos hibaszáma 40,87. A legtöbben 15, a megkérdezettek fele több mint 39 hibapontot kapott. Egynegyedüknek volt kevesebb, mint 12,75 hibaszáma, míg háromnegyedük kapott kevesebb, mint 67,25 hibaszámot. A hibaszámok terjedelme 88. A hibaszámok 5-től 93-ig

terjedő intervallummal jellemezhetők. A legkisebb hibaszám az 5-ös, míg a legtöbbször hibázóé a 93-as.

Az olvasásvizsgálat hibaszámait alapján a kutatás alanyai (N=37) átlagosan 48,32 hibaszámot, míg a legtöbben 14 hibaszámot mutattak. A legkevesebbet hibázóé 10, míg a legtöbbször hibázóé 103 hibaszám. A hibaszámok terjedelme 93. A válaszadók fele több mint 46 hibapontot kapott, egynegyedük kevesebb, mint 23-at és háromnegyedük 67-nél kevesebbet. Az elért hibaszámok közötti átlagos eltérés 25,765.

A nyelvtani tudatosságot vizsgálva a tollbamondás alapján a válaszadók (N=39) átlagosan 7,72-es értéket értek el. A legtöbben 3 hibapontot kaptak. Az átlagtól való átlagos eltérés 6,177. A terjedeleme 25. A nyelvtani tudatosság során voltak hibátlan megoldások, és a 25-ös volt a legnagyobb hibaérték. Egynegyedük kevesebb, mint 3-as értéket ért el, a megkérdezettek fele 5-nél kevesebbet, míg háromnegyedük 12-nél kevesebbet.

Az önálló szövegalkotás hibaarányait vizsgálva a fogalmazás alapján a válaszadók (N=33) átlagosan 0,4045-ös hiba/szó átlagot értek el. A legtöbben 0,22 hiba/szó eredményt kaptak. Az átlagtól való átlagos eltérés 0,22397 hiba/szó. A terjedeleme 1,06 hiba/szó. A fogalmazás során a legjobb megoldás hibaaránya a 0,05, míg a legmagasabb érték az 1,10-es hiba/szó érték volt. Egynegyedük kevesebb, mint 0,2250 hiba/szó értéket ért el, a megkérdezettek fele 0,3800 hiba/szó értéknél kisebb arányban írt pontatlanul, míg háromnegyedük 0,5450 hiba/szó értéknél kisebb arányú hibapontot kapott.

6. táblázat: A teljes minta leíró statisztikai mutatói a mért öt alapváltozó szerint

[DataSet5] G:\2017\IBM\Kut_Vincze.sav

Statistics						
		Fonol tudat vizsgálat hibaszámjai	Fő tollbamondás hibaszámjai	Olvasásvizsgálat hibaszámjai	Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján	Fogalm
N	Valid	17	38	37	39	33
	Missing	22	1	2	0	6
Mean		11,88	40,87	48,32	7,72	,4045
Median		11,00	39,00	46,00	5,00	,3800
Mode		6 ^a	15	14 ^a	3 ^a	,22 ^a
Std. Deviation		6,254	28,762	25,765	6,177	,22397
Variance		39,110	827,252	663,836	38,155	,050
Skewness		,727	,295	,347	1,132	1,010
Std. Error of Skewness		,550	,383	,388	,378	,409
Range		23	88	93	25	1,06
Minimum		2	5	10	0	,05
Maximum		25	93	103	25	1,10
Percentiles	25	7,50	12,75	23,00	3,00	,2250
	50	11,00	39,00	46,00	5,00	,3800
	75	16,00	67,25	67,00	12,00	,5450

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

A teljes minta leíró statisztikai elemzése a további mért változók szerint

A hang betűjelének írása során a válaszadók (N=39) átlagosan 20,00 hibaszámot mutatnak. A legtöbben 3-as értéket értek el. Az átlagtól való átlagos eltérés értéke 13,923. A terjedelem 49. A hibaszámok a 0-tól 49-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A megkérdezettek egynegyede kevesebb, mint 9-es értéket mutatott, a fele kevesebb, mint 16-os értéket, míg a háromnegyede 34-nél kevesebb hibapontot kapott.

Olvasásnál a betű-hang megfelelés esetében a válaszadók (N=37) átlagosan 38,51-es értéket mutattak. A legtöbben 31-es értéket értek el. Az értékek átlagosan 21,605-tel térnek el az átlagtól. A terjedelem 81. A válaszadók által mutatott legkisebb érték az 5, és a legmagasabb érték a 86. A megkérdezettek egynegyede 18,50-nél, a fele 38,00-nál, míg a háromnegyede 56,50-nél kisebb értéket mutatott.

A mássalhangzószabályok vizsgálata során a válaszadók (N=37) átlagosan 4,16-os értéket mutattak. Legtöbben 4-es értéket értek el. Az átlagtól való átlagos eltérés 2,154. A terjedelem 9. Az értékek 0-tól 9-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A legkisebb elért érték a 0 és a legnagyobb a 9. A válaszadók egynegyede 2,50-nél alacsonyabb hibapontot kapott, a fele 4,00-es értéknél kevesebbet, míg a háromnegyede 6-nál kevesebbet.

A válaszadók (N=39) átlagosan 5,72 **beszédészlelési hibát** vétettek. A legtöbb személy hibátlanul megoldotta a feladatot, a megkérdezettek közel fele csak 3 beszédészlelési hibát ejtett. A válaszadók egynegyede ért el több mint 9 hibaértéket. Az átlagtól való átlagos eltérés 8,572. A terjedelem 42. Az értékek 0-tól 42-ig terjedő intervallummal jellemezhetők.

A beszédértési hibák vizsgálata során a válaszadók (N=39) átlagosan 1,49-es értéket mutattak. Az átlagtól való átlagos eltérés 2,211. A terjedelem 6. A legkisebb elért érték a 0, és a legnagyobb a 6-os. A megkérdezettek közel fele hibátlanul oldotta meg ezt a feladatot, míg az egynegyedük ért el 3,00-nál magasabb hibaértéket.

A hang-betű megfelelés az önálló fogalmazás alapján: a válaszadók (N=33) átlagosan 6,79 hibapontot kaptak. Az átlagtól való eltérés 5,830. A legkisebb hibaérték 0, a legnagyobb 21. A terjedelem ezek szerint 21. A megkérdezettek egynegyede 2,50-nél alacsonyabb hibapontot kapott, a fele az 5,00-ös értéknél kevesebbet, míg a háromnegyede a 11,50-nél kevesebbet.

Az **önálló fogalmazás nyelvtani pontatlanságait** tekintve a válaszadók (N=33) átlagosan 6,06 hibapontot kaptak, az átlagtól való eltérés 6,905. A terjedelem 36, a legkisebb hibapont 0, a legnagyobb 36. A megkérdezettek egynegyede a 2,50 értéknél kevesebbet, a fele 4,00-nél kevesebbet, míg a háromnegyede 7,50 hibapontnál kevesebbet kapott.

7. táblázat: A teljes minta leíró statisztikai mutatói a további mért változók szerint

[DataSet5] G:\2017\IBM\Kut_Vincze.sav

Statistics								
		TM_Hang betűjelének írása	Olv_betű- hang megfelelés	Olv_Mással- hangzó szabályok	TM_Beszéd- észlelési hibák	TM_Beszéd- értési hibák	Hang betű megf. Fogalm.	Nyelvtan Fogalm.
N	Valid	39	37	37	39	39	33	33
	Missing	0	2	2	0	0	6	6
Mean		20,00	38,51	4,16	5,72	1,49	6,79	6,06
Median		16,00	38,00	4,00	3,00	,00	5,00	4,00
Mode		3 ^a	31	4 ^a	0	0	3	3
Std. Deviation		13,923	21,605	2,154	8,572	2,211	5,830	6,905
Variance		193,842	466,757	4,640	73,471	4,888	33,985	47,684
Skewness		,349	,247	,166	2,546	1,127	,955	3,105
Std. Error of Skewness		,378	,388	,388	,378	,378	,409	,409
Range		49	81	9	42	6	21	36
Minimum		0	5	0	0	0	0	0
Maximum		49	86	9	42	6	21	36
Percentiles	25	9,00	18,50	2,50	,00	,00	2,50	2,50
	50	16,00	38,00	4,00	3,00	,00	5,00	4,00
	75	34,00	56,50	6,00	9,00	3,00	11,50	7,50

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

A kvantitatív kutatás-módszertan szempontjából a pontosság azt követeli meg, hogy csak az egy változóban eltérő részmintákat vessük össze. Ennek megfelelően és remélve a fentiekben bemutatott kvalitatív értelmezések alapján megállapított eltérések megerősítését, a kutatást három szakaszra osztottam, amelyek eredményeit az alábbiakban részletezem.

3.7.2.1. A kutatás első szakasza: kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés

Ebben a szakaszban a kb. 1000 órában magyar nyelvet tanuló, logográfias (esetünkben kínai) és az ugyanannyi órában tanuló ábécés írásmódú (cirill ábécét használó bolgár) anyanyelvű diákok részmintáit vizsgálom.

A kutatásnak ebben a szakaszában arra a kérdésre keresem a választ, hogy nyelvpedagógiai szempontból a magyarul tanulók anyanyelvi írásmódja, anyanyelvi karakterkészlete okoz-e különbséget a két minta olvasás- és íráskészségében.

A különálló részminták statisztikai bemutatására készített SPSS-táblázatokat ld. a 10. sz. mellékletben!

A két részminta vizsgálata esetén a 0,849 megbízhatósági érték elfogadható.

8. táblázat: A kutatás első szakaszára vonatkozó Cronbach-alfa-érték

[DataSet1] G:\2017\IBM\logo_cirill.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	12	92,3
	Excluded ^a	1	7,7
	Total	13	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

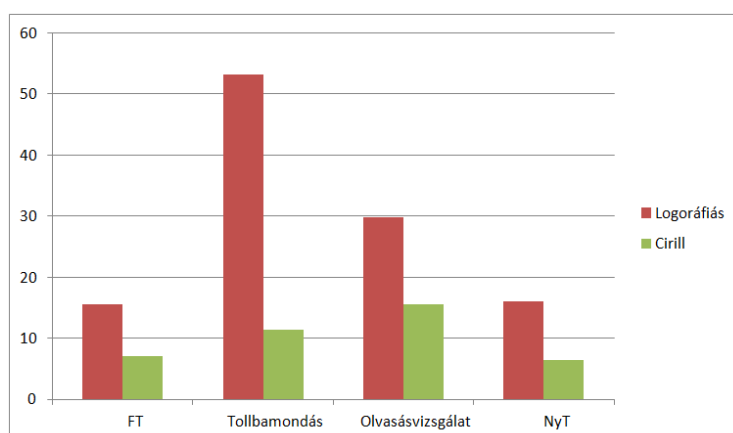
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.849	9

A kvalitatív hibaelemzés – az eredmények nyelvpedagógiai értelmezése

Az első kutatási szakaszban mértem a MID-i mint célnyelvi fonológiai tudatosságot, tollbamondáson és önálló szövegalkotási feladaton az írást, végeztem olvasásvizsgálatot, és mértem a nyelvtani tudatosságot. Ezeknek a méréseknek a kvantitatív feldolgozására később térek ki. Célszerű az adatokat kvalitatív elemzésnek alávetni, hiszen nyelvpedagógiai szempontból számos további információt nyújthatnak az (egyes) eredmények. Másképpen fogalmazva képet kaphatunk arról, hogy vannak-e olyannyira jelentős eredmények, hibaszámok, amelyek miatt érdemes az FT fejlesztését MID-tanári gyakorlatunkba beépíteni, és ha igen, van-e különbség az alkalmazásban a MID-tanuló anyanyelvének írásmódjától függően.

Az ebben a kutatási szakaszban vizsgált négy fő változó adatai a részmintára vonatkozóan (28. ábra) az alábbiak szerint alakultak:



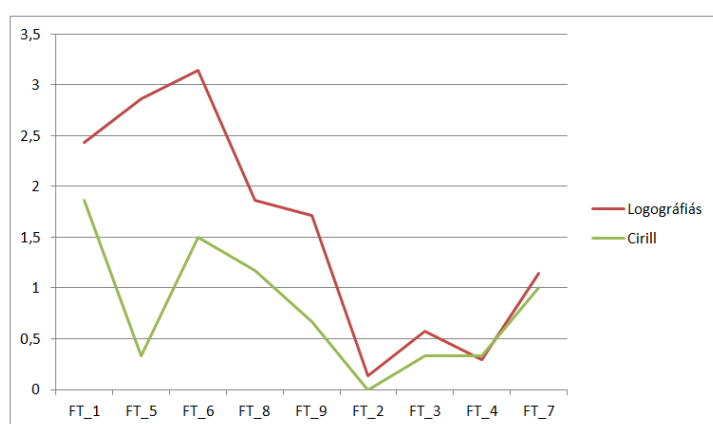
28. ábra: A részminták négy fő változónál mért hibaátlagai

Megállapítható, hogy mind a négy változó esetében magasabb hibaszám jellemzi a nem alfabetikus írású anyanyelvű beszélőket. Tekintsük át részleteikben az eredményeket!

A fonológiai tudatosság vizsgálata

A fonológiai tudatosság (FT) vizsgálatáról már szoltam, a konkrét feladatok (ld. 4. sz. melléklet) és a feldolgozás módja is (3.6. pontban) bemutatásra kerültek, így itt további bevezető nélkül rátérek a minta eredményeinek nyelvpedagógiai elemzésére.

A részminták szerinti összesített FT-átlag egyértelműen jelzi, hogy az a logográfiás írásmódú (kínai) anyanyelvű beszélők esetében magasabb hibaszámmal jellemezhető.



Megj.: A diagram a részminták adott feladatban elért átlagát mutatja

29. ábra: A fonológiai tudatosság részfeladatainak hibaszámai a két részminta szerint

A vonaldiagram az FT részfeladataiban elért átlagos hibaszámot mutatja részmintánként. Már első látásra megállapítható, hogy mindkét részminta esetében több-kevesebb eltéréssel az FT_1, az FT_5, az FT_6, az FT_8 és az FT_9 feladatok (ld. lentebb) átlagosan magasabb hibaszámmal járnak a többi FT-feladathoz képest, így nyelvpedagógiai szempontból kitüntetett figyelmet igényelnek.

Bár a kutatóeszközök bemutatásánál már megismerhettük a fonológiai tudatosság (FT) részfeladatait, röviden mégis tekintsük át, melyek is ezek az átlagosan több hibaszámmal járó FT-feladatok:

a) általában több hibaszámmal megoldott FT feladatok:

FT_1: szavak szótagokra bontása (szegmentálás)

FT_5: szavak hangokra bontása (szegmentálás)

FT_6: hangokból szavak szintetizálása

FT_8: magánhangzó-izolálás

FT_9: szavak visszafelé ismétlése

b) általában kevesebb hibaszámmal megoldott feladatok:

A következő feladatok nem okoztak különösebb gondot a mintát alkotó nyelvtanulóknak, bár az FT_7 feladat hibaszámai a könnyebbnek bizonyult feladatok hibaszámainál magasabbak.

FT_2: szótagokból szavak szintetizálása

FT_3: hangfelismerés/differenciálás

FT_4: hangazonosítás

FT_7: hangcsere → új szó

Miután tudjuk, hogy a kiejtés elsajátítása a beszédészlelésen alapul, a kiejtés pontossága pedig előfeltétele a hangok felismerésének, a fonológiai tudatosságot (FT) érintő feladatok sikeres elvégzéséhez elengedhetetlen ezeknek a feltételeknek a teljesülése. Amennyiben a hangsorokból (például a tollbamondás esetében) ki tudjuk emelni a jól működő FT révén az adott hangokat, nagyobb valószínűséggel következik be az adott hangalakhoz a megfelelő íráskép sikeres hozzáillesztése. (Ebben természetesen a betűkön kívül már a nyelvtani tudatosság is szerepet játszik.) Ahhoz, hogy le tudjuk írni a hallottakat, ismételtetjük, a fonológiai hurok révén megőrizzük a munkamemóriánkban, majd leírjuk. Az olvasás esetében olyan értelemben járunk el fordítva, hogy a betűket ismerjük fel, azokhoz társítjuk az adott hangokat, miközben ebben a folyamatban is egyfelől bizonyos egyéb kiejtésbeli szabályokat be kell tartanunk (pl. mássalhangzótörvények megjelenése a kiejtésben), másfelől megtörténik a szó aktiválása.

Mivel a beszédészlelés, a kiejtés, a fonológiai tudatosság, az írás és az olvasás, valamint a rövid idejű verbális (az olvasásnál a vizuális) memória mind feltételei a megfelelő beszédészlelésnek és beszédértésnek, a MID-tanítás gyakorlata összetett rálátást kíván meg a MID-tanártól. Hadd utaljak a „ne frusztráljuk a nyelvtanulót a kiejtéssel” aggályokra és az ehhez hasonlókra. Nem kell ilyen gondoktól félnünk, ha a kiejtéstanítást kombináljuk az FT-fejlesztő és FT-mérő gyakorlatokkal, a beszédészleléssel, a beszéddel, az írással és az olvasással. Ha ezeket a készségeket és az FT-gyakorlatokat vesszük alapul, és mindegyik típusú feladtból csak egy-egy, néhány szóra terjedő feladatot végeztetünk el a nyelvtanulóval, valamint beillesztünk a rövid idejű verbális és vizuális memóriát érintő kis gyakorlatokat, játékokat, akkor legalább 8 gyakorlatunk lesz. Így már nem lesz unalmas és

frusztráló a kiejtéstanítás (hiszen e fenti gyakorlatok révén azt is fejlesztjük), és sokat segítünk a diáknak más készségek, részkészségek fejlődésében is.

A második nyelvpedagógiai következmény bemutatásához ismét néhány adatot kell idéznem az FT-mérés eredményei közül:

1. rész minta (logográfias írásmódú anyanyelvi beszélők) esetében a legtöbb hibaszámmal járó FT-feladat az FT_6 (22 hibapont) és az FT_5 (20), majd az FT_1 (17), az FT_8 (13), FT_9 (12) és FT_7 (8) voltak.
2. rész minta (cirill ábécét használók): FT_1 (11 hibaszám), FT_6 (9), míg a többi FT-feladatban közel azonos (6) hibaszámot kaptak.

Ezek a hibaszámok azt sugallhatják, hogy az eltérő írásmódú anyanyelvi beszélők esetében eltérő FT részfeladatok bizonyulnak nehezebbnek vagy éppen könnyebbnek. Ez mindössze annyit jelent, hogy az adott típusú FT-feladatot érdemes a legnagyobb arányban gyakoroltatni az adott írásmódú tanulóval, a kutatásnak ez a következtetése azonban semmiképpen sem tekinthető általános érvényűnek, ezek a mutatók vélhetően egyénenként mások. Mivel könnyen feltérképezhető a MID-et tanuló adott csoport magyar célnyelvű fonológiai tudatossága, bizonyos időszak elteltével ismét mérhető, érdemes a MID-tanároknak felszerelkezni egy-egy FT-mérést célzó feladatlappal, megkönnyítve így a saját és a nyelvtanuló munkáját, hiszen hatékonyabban tud a közös sikerhez hozzájárulni. Az FT kialakulásához és eredményes fejlesztéséhez a nyelvtanulás kezdeti szakaszában (amíg a hangos olvasás el nem éri a folyékony olvasást) intenzív, sűrű rendszerességgel végzett gyakorlás szükséges, lehetőleg több napos kihagyások nélkül. MID-tanári tapasztalatom azt mutatja, hogy az FT – amíg el nem ér egy adott automatizációs szintet – könnyebben törlődik a memóriából. Ilyen irányú kutatásokat folytattak már, a vélemények megoszlanak az FT és a munkamemória kapcsolatáról. Egyes szerzők szerint (Curi N., 2002; Segers E, Verhoeven L., 2005; Oakhill J, Kyler F., 2000, idézi Martins de Souza Cardoso, Marins da Silva, Medeiros de Britto Pereira, 2013) van kapcsolat a két vizsgált jelenség között, az eredmény maradandó nyomot hagy a memóriában. Mások (Gillam RB, Van Kleeck A, 1996) szerint ilyen kapcsolat nem áll fenn az FT és a munkamemória között: bizonyos idő elteltével az FT halványul vagy törlődik a memóriából. A kutatások rávilágítottak tehát (ha nem mindegyik is), hogy a fonológiai tudatossággal kapcsolatos feladatok végrehajtásának részét képezi a munkamemória használata (Németh, 2006; Martins de Souza Cardoso, Marins da Silva, Medeiros de Britto Pereira, 2013). Ilyen irányú kutatást magyar anyanyelvű beszélőkön a helyesírás és a munkamemória kapcsán végeztek (és jól tudjuk, hogy a fonológiai tudatosság kapcsolatban áll a helyesírással), ezért a szerzők célszerűnek vélik az FT és a munkamemória

kapcsolatának további vizsgálatát (Csaba, Domján-Koncz, 2017). Eddigi kutatásaikban feltárták, hogy a gyengébb munkamemóriával rendelkező tanulók gyengébb eredményeket mutatnak a helyesírásban.

Az FT alakulásának függvényében tehát a számos jól használható gyakorlat mintájára akár még újabbak is kitalálhatók, olyanok, amelyeket a nyelvtanulók – érdeklődés és motiváltság esetén – otthon is elvégezhetnek. Az elméleti megállapítások alapján egyetérthetünk abban, hogy ezek a gyakorlatok segítséget jelentenek a kezdő MID-tanulóknak. Azt is elfogadhatjuk, hogy magasabb szintű nyelvtudás esetén is hozzájárulnak az olvasás- és íráskészség fejlődéséhez, még ha ez utóbbi esetében a változás kisebb mértékű is az olvasáskészségéhez képest. (Ezt bizonyítják a kutatás 2. szakaszának eredményei. Részletesen ld. a 3.7.2.2. pontban.) Amikor azonban ezeket a nyelvet már huzamosabb ideje tanulónál kívánjuk bevezetni, esetleg bizonyos „nehézségekbe” ütközhetünk: a diákok a nyelvtanulás folyamatában – gondolván magukról, hogy már olvasnak, írnak, beszélnek a célnyelven (az más kérdés, hogy ezt sokszor nem lehet érteni, vagy a kiejtést nem mindig lehet felismerni) – nem tudnak e feladatokkal mit kezdeni. Nem értik, hogy mi a szerepe, nem ismerik az ilyen gyakorlatokat. Ők már „tudnak” olvasni, csak éppen nem alakult ki bennük az a célnyelvi beszédészlelés, hogy pontatlan kiejtéskor és olvasáskor képesek legyenek önmagukat korrigálni. Márpedig a cél ez. Ilyen helyzetben hogyan is lennének képesek megfelelő módon és pontossággal tollbamondást írni vagy önálló szöveget létrehozni?

A fent idézett példák – az olvasáskészségre gyakorolt pozitív hatásuk mellett, amelyet majd látni fogunk a fejlesztés eredményei alapján – motiválók is lehetnek, de mindenképpen változatosságot lophatunk általuk óráinkba komoly célok érdekében.

Egy további nyelvpedagógiai következtetés is adódik itt. A kínai anyanyelvű részmintában az FT és részfeladatai alapján a 7 főből 1 fő emelkedik ki minimális hibaszámmal. Mivel ő kínai anyanyelvű MID-tanuló, ez azt jelentheti, hogy **fejleszthető a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság** (ezt megerősítik kutatásom eredményei, és ez a megállapítás egybeesik nemzetközi kutatások más L2 nyelvre vonatkozó eredményeivel is, ld. a következő bekezdésben), így megtanulható a megfelelő olvasás is. Lehetséges, hogy a szóban forgó diák nő mivolta, analízáló képessége, bal agyféltekéjének aktív használata (ui. ott található az alfabetikus nyelvek olvasásához szükséges készségeket biztosító terület) járul hozzá kimagaslóan jó teljesítményéhez, vagy egyszerűen más egyéni adottságai, szorgalma vagy az eddigiek kombinációja révén alakultak így a mért mutatói.

Az utóbbi években növekszik azoknak a nemzetközi kutatásoknak a száma, amelyek az L2-fonológiai tudatosságának fejlettségi szintje és az L2-olvasáskészsége kapcsolatát

vizsgálják, különös tekintettel a nem alfabetikus L1-beszélők angol L2 tanulását illetően. Yoshikawa és Yamashita (2014) megállapították, hogy a japán L1-beszélők az angol L2 tanulása során az olvasáskészséghez, így azon belül a szövegértéshez egyértelműen használják a fonológiai tudatosságot. Yeung, Siegel, Chan (2013) angolul tanuló kínai anyanyelvű óvodás gyerekeket vizsgált (azaz még nem tanultak írni és olvasni sem anyanyelvükön, sem angolul). Különböző feladatokkal fejlesztették a gyerekek fonológiai tudatosságát (szótanulással egybekötve) az angol foglalkozásokon. A kutatás eredményei szerint még az olvasástanulás előtt is fejlődés volt megfigyelhető a különféle FT-feladatok (pl. szegmentálás, hangcsere stb.) sikerességében. Más kutatások (Liu, 2014; Lin, 2014) felnőtt kínai anyanyelvi beszélőknek FT-fejlesztést tanítottak az angol L2 tanulási folyamatában. Megállapították, hogy kortól függetlenül kialakítható a nyelvhez kötődő FT annak érdekében, hogy az alfabetikus írásmódú olvasáshoz szükséges mechanizmusok működését kialakítsák, hiszen más szerzők rámutattak, hogy a nem ábécés írásmódú L1-nyelvtanulók transzferálják az ábécés írásmódú célnyelvekre olvasási mechanizmusait (amelyekről jól tudjuk, hogy nem fonémaalapúak). Erről a negatív transzferhatásról bebizonyosodott, hogy ily módon az L2-olvasáskészség szintje nem kielégítő (Akamatsu, 1999; Holm and Dodd, 1996; Koda, 1994, 1994, 2000, 2007, idézi Lin, 2014). Kutatások megerősítik azt az állítást, hogy az alfabetikus L2 olvasásához szükséges az FT tanítása a nem alfabetikus L1, így a kínai esetén is (Durgunoglu, Nagy and Hancin-Bhatt, 1993; Geva, Yaghoub-Zadeh, Schuster, 2000; Gottardo, 2002; Muter, Diethelm, 2001; Gottardo et al., 2001; Linklater, O’Conner, Palardy, 2009, idézi Lin, 2014).

Az idézett szakirodalom alapján nagy a valószínűsége, hogy a jelen kutatás 1. részmintájának (kínai L1-beszélők) kiemelkedően jól teljesítő diákja – ahogyan az FT eredményei is mutatják – kialakította a magyar célnyelvű olvasáshoz szükséges FT-szintjét. Másfelől az idézett nemzetközi szakirodalommal kongruensek kutatásom különböző szakaszainak eredményei.

Azt, hogy mennyire a MID-tanfolyam elején szükséges ezt a készséget kialakítani, amikor még minden MID-pedagógiai megoldást egyértelműen elfogadnak a MID-tanártól, az is mutatja, hogy a közel ezer óra után hirtelen megjelenő FT-fejlesztést nem tudják hova tenni: nem látják értelmét, hasznát. Nem is láthatják, ha nem találkoztak vele. Egyik diákom hozzám intézett leveléből idézek: „For me, it has a little bit hard to understand what were you teaching during the lesson, but expect the oral part and pronunciation, so could you please try to change another ways to teaching us, and tell me what I can prepare for your lessons.”

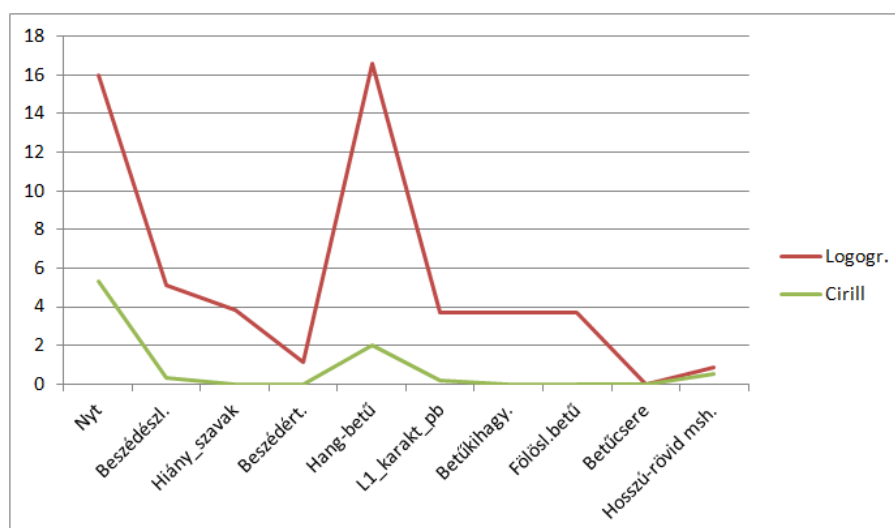
Meggyőződésem, hogy minden tanár, azon belül pedig nyelvtanár nagy felelősséget vállal a diákjai további boldogulása tekintetében. Sokszor kis dolgokon múlhat a nagy dolgok sikere. Az alapok bizony elengedhetetlenül fontosak, hiszen láttuk: a nyelvi készségek egymással szoros összefüggésben működnek, és támaszkodnak olyan egyéb készségekre, amelyek nélkül a nyelvtanulók kevésbé megfelelően vagy egyáltalán nem tanulnának meg sem magyar nyelvű hangzó és írott információt feldolgozni, sem hangzó és írott formában információt közvetíteni.

Tollbamondás

A tollbamondás (TM) szövegeiben tapasztalt pontatlanságok értékelésére és értelmezésére használt kategóriákat már bemutattam a 3.5.2.1. pontban.

A tollbamondás eredményeinek könnyebb átláthatósága érdekében idézzük fel a négy fő változó átlagát tartalmazó diagramot: azt láttuk, hogy a TM esetében is számottevő a különbség a két vizsgált részminta között.

A tollbamondásban előforduló pontatlanságok átlagértéke alapján a logográfiás írásmódú, kínai anyanyelvű beszélők vétettek több hibát. Ahhoz azonban, hogy a MID-tanár feltárja a TM-hez, illetve az íráshoz szükséges (rész)készségek gyengeségeit, nem kellő fejlettségi szintjét, a TM-átlagokat részkészségenként kell szemlélni. A vizsgált két részminta szerinti alakulásukat mutatja – ismét csak az áttekinthetőség érdekében – az alábbi vonaldiagram:



30. ábra: A tollbamondás (TM) részfadatai a két részmintában

Mit jelent ez a nyelvpedagógia szempontjából? Milyen információt hordoz a MID-tanár számára, és milyen teendőkre utal?

Először is egyértelművé teszi, hogy a logográfiás, kínai anyanyelvű MID-tanulók az írás esetében is jóval több hibaszámot kaptak ábécés írásmódú társaiknál. A nyelvtanárnak különös figyelmet kell fordítania a kérdőívek válaszaiban akkora nehézséget mutató kiejtés mellett a beszédészlelés fejlesztésére, hiszen a kevésbé megfelelő beszédészleléssel függ össze a le nem írt, hiányzó szavak nagymértékű aránya is, de ezzel áll kapcsolatban a pontatlan hang-betű megfeleltetés is. Az anyanyelvi karakterkészlet és az ahhoz tartozó hangkészlet eltéréséből adódó hibaarányok (L1_karakt_pb) is azt mutatják, hogy a logográfiás írásmódú anyanyelvűeknél (az *l – r* megkülönböztetése) sem ez jelenti a legnagyobb gondot az írásnál, hanem az ennél jóval több hangra kiterjedő hang-betű megfeleltetés. Ezt kell készség szintre emelni ahhoz, hogy az írás kezdeti – majd az azt követő további – lépéseivel ne legyenek problémák. Ehhez, amint az imént is, és az elméleti részben is utaltam rá, a beszédészlelési gyakorlatok, valamint az intenzív, azaz kellő gyakoriságú és mennyiségű célnyelvi hangzó input, valamint annak a beszédképesség-fejlesztés révén történő gyakorlása (rendszeres célnyelvi output) szükséges. (A készségek rendszeres használatáról ld. a 2.5. pontban).

A tollbamondás (TM) kvalitatív elemzése értelmében az írásképesség fejlesztésének fontos részét képezi a hang-betű megfeleltetés kialakítása és gyakoroltatása. Ehhez az L1-ben meg nem lévő hangok tanítása még további feladatként kapcsolódik (hiszen nélküle célnyelven nem lenne mihez kötni a betűt), de hasonlóan fontos a hosszú-rövid mássalhangzók írásának, valamint a nyelvtani ismereteknek és a nyelvtani tudatosságnak a fejlesztése. Ezek a feladatok a kutatásban részt vevő részmintáknál egyaránt magasabb hibaarányt mutatnak.

Az imént bemutatott hiányosságok is azt jelzik, hogy ezek közül ismét nem *egy konkrét* típusú feladatot célszerű végeztetni, hanem inkább törekednünk kell ezek minél többoldalú összekapcsolására.

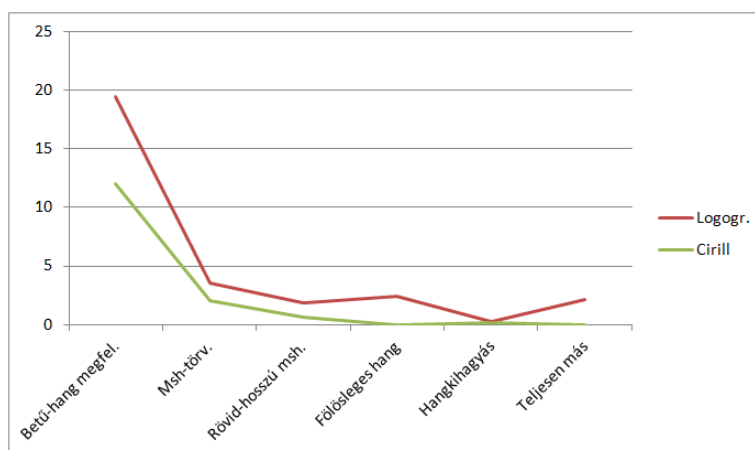
És végül, de nem utolsósorban a rendszeres tollbamondás elengedhetetlen. Ezt az első órától kezdve az ismert szavakkal végeztethetjük, egyre tágítva a kört, míg el nem jutunk a nagyobb terjedelmű, bonyolultabb mondat szerkezetű, ismeretlen szövegekig. Fontos azonban a fentiekben már vázolt feladattípusokkal kombinálni az egyhangúság elkerülése érdekében, vagy más módon alkalmazott „változatokkal” dolgozni: tanári diktálás, hangfelvételtől az órán, otthoni tevékenységként stb.

Olvasásvizsgálat

Az olvasásvizsgálat során, ahogyan ezt már jeleztem az eszközök bemutatásakor, az olvasás pontosságát mértem. A kategóriák, amelyekben a pontatlanságok szerepelnek, a 3.5.2.1. pontban kerültek bemutatásra. A pontatlanságok megállapítása után kapott eredmények szintén a logográfias írásmódúak gyengébb eredményét mutatják.

A 28. ábraán is látható, hogy az olvasástanulás kezdeti szakaszában nagy jelentőségű az olvasás részkészségeinek a fejlesztése, de utal a magyar célnyelvű olvasástanulás időigényes voltára is. Ha nem így lenne, a két vizsgált részminta esetében alig lenne hiba az eddigi 901–1600 magyaróra után.

További információhoz juthatunk, ha az olvasásvizsgálat során mért részkészségek eredményeit is szemügyre vesszük:



31. ábra: Az olvasásvizsgálat részfeladatai a két részmintában

Az óraszámoktól függetlenül mindkét részmintánál a legnagyobb nehézséget a betű-hang megfeleltetés okozza, ezt követik a mássalhangzótörvények, valamint az egyéb módon megjelenő hosszú-rövid mássalhangzók olvasása. A logográfias írásmódú anyanyelvi beszélőknél a fölösleges hangok betoldása is jellemző a gyengébb olvasóknál, ez vélhetően az anyanyelvi szótagszerkezettel magyarázható (pl. Brad Pitt – *Pu-la-tő Pi-tő*, forrás: az egyik diákom). Szintén náluk fordul elő hasonló arányban az a helyzet, amikor teljesen mást olvasnak, mint ami az írott formában szerepel. A bemutatott olvasási részkészségekből jól látszik, hogy az olvasásvizsgálatnál is a logográfias írást használó anyanyelvű MID-tanulók mutatnak magasabb hibaarányt. Ezt állapítottuk meg a tollbamondásról és annak részkészségeiről is, és mindez egybeesik a két részminta fonológiai tudatosságnál mért hibaarányával is. Nem véletlen tehát, hogy mindkét részmintában nagyobb számban jelennek

meg a hang-betű és a betű-hang megfelelési nehézségek a többi részfeladathoz képest, valamint a nyelvtani tudatosság hibaaránya is magas a tollbamondásnál. Ezt egészíti ki a logográfiás írású részmintában a beszédészlelési nehézségek nagy száma.

Külön kiemelendő az álszavak nem megfelelő olvasása, ami többek között az FT fejlettségi szintjével, a nem megfelelő betű-hang hozzárendeléssel áll kapcsolatban. (Az 1. részmintánál 8 beszédészlelési, illetve ezenkívül még összesen 25 pontatlanság fordult elő. Ezek szerint egy főnél átlagosan 1,14 észlelési hiba és 3,6 pontatlanság tapasztalható. Másképpen fogalmazva a 17 álszóból átlagosan alig 12 szót tudnak pontosan elolvasni.) Az FT hiányára vagy alacsony szintű fejlettségére vezethető vissza az álszavak (tkp. halandzsaszöveg is lehetne) hallás utáni elismérlésének nem megfelelő képessége is (Castro-Caldas, Petersson, Reis, Stone-Elander, Ingvar, 1998). Olvasáskor az FT mellett megjelenik a megfelelő betű-hang hozzárendelés automatizált működésének a szükségessége is.

Ennek pszicholingvisztikai magyarázata a következő: a modalitásközi integrációra érzékeny agyi terület a szuperior temporális árok (STS) és a szuperior temporális tekervény (STG). A betű-hang szabály megfelelő elsajátításakor ez az integrációs terület meghatározó szerepet kezd el betölteni az olvasás megalapozásában és később a fonológiai elemzésben. Úgy tűnik tehát, hogy „a betű-hang megfeleltetés neuronális alapja, az audiovizuális integráció, az STS/STG olyan „bejáratását” igényli, amely időt és megfelelő gyakorlást igényel” (Csépe, 2006: 63). A kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a betű-hang integráció megfelelő működése nem azonosan alakul a MID-tanulóknál, sőt, ennek az integrációnak a kialakulása a logográfiás írásmódú anyanyelvi beszélőknél hosszabb gyakorlási folyamatot igényel. Ez a betű/betűkombináció a hozzákapcsolódó hangalakkal lesz majd az írás meghatározó mechanizmusa (Csépe, 2006). Ennek nyelvpedagógiai következménye, hogy fejleszteni szükséges a fonológiai tudatosságot, beleértve azokat a feladattípusokat, amelyekről már szóltam az FT-vizsgálat részeredményeinek elemzésekor. (Részletesen ld. a 14. sz. mellékletben a fonológiai tudatosság fejlesztéséhez használt feladattípusokat.)

Sokat segíthet a szótagoló olvasás. A kutatásban részt vevő diákok közül többen is jelezték (a kínai anyanyelvi beszélők gyengébben olvasó tagjai és a kezdő nyelvtanulók), hogy könnyebben olvasnak, ha a szöveget szótagolva látják maguk előtt. Ez érthető is, egyfelől azért, mert több idő jut egy-egy szótag „felismerésére”, mint egy hosszabb szó kiolvasásakor, mivel a fixációs idő megnőhet (azaz egy rövidebb írásképre több idő jut). Másfelől a logográfiás írásmódúak esetleg úgy tekinthetnek a szótagokra, mint egy-egy különálló „jelre”. (Az más kérdés, hogy a memória teljes leterheltségét okoznánk azzal, ha a

magyarban az olvasáskészség kialakítását az összes előforduló szótag megtanulásával kívánnánk elérni.)

Az FT első szintje a szótagolási szint (ld. az 1.9. és 2.2.4. pontot). Az olvasást nagyban elősegíthetik az olyan szóbeli nyelvi gyakorlatok, amelyekben a szótagokkal kell feladatokat végezni – bárhol legyenek is azok a szótagok: a szó elején, a végén vagy a belsejében. A magyar nyelvre jellemző szótagszerkezetek gyakoribb előfordulása (a szótagolás révén elkülönülve egymástól) hozzájárul a gyorsabb felismeréshez. Amit tudatosítani szükséges a nyelvtanulóknál, hogy a szótaghatárok gyakran ugyan, de mégsem mindig esnek egybe a morfémahatárokkal (pl. *szál-li-tás*).

Az FT-, a TM- és az olvasásvizsgálat eredményeinek nyelvpedagógiai szempontú feldolgozása azért is lényeges, mert az eredmények belső összefüggései alapján olyan feladatok alkalmazhatók, amelyek egyfelől egyszerre több (rész)készséget is fejlesztenek, másfelől pedig játékos, könnyed feladatok formájában végezhetők, így a nyelvtanulóknak több sikerélményt biztosítanak.

A kvantitatív kutatás eredményei

A kvalitatív hibaelemzésen kívül a kvantitatív elemzés révén kapunk további információt az FT, az anyanyelvi írásmód és karakterkészlet közötti kapcsolatról a nyelvpedagógiai megoldásainkhoz. Ezt az elemzést is a vizsgált két részminta leíró statisztikai elemzésével kezdem.

**9. táblázat: Az 1. és 2. részminta leíró statisztikai mutatói
a mért négy alapváltozó szerint**

[DataSet1] G:\2017\IBM\logo_cirill.sav

Statistics					
		Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Fő tollbamondás hibaszámái	Olvasásvizsgálat hibaszámái	Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján
N	Valid	12	12	13	13
	Missing	1	1	0	0
Mean		11,25	32,25	23,15	11,54
Median		10,00	14,50	18,00	10,00
Mode		6	6 ^a	14 ^a	4
Std. Deviation		6,181	27,870	11,539	7,501
Variance		38,205	776,750	133,141	56,269
Skewness		,521	,601	,893	,435
Std. Error of Skewness		,637	,637	,616	,616
Range		21	74	35	23
Minimum		2	6	10	2
Maximum		23	80	45	25
Percentiles	25	6,25	9,25	14,50	4,50
	50	10,00	14,50	18,00	10,00
	75	16,50	60,75	35,50	18,50

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

A válaszadók (N=12) a **fonológiai tudatosság** vizsgálat során átlagosan 11,25 hibaszámot mutattak. A legtöbben 6-szor hibáztak. A hibaszámok terjedelme 21. A hibaszámok 2-től 23-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. Az átlagtól való átlagos eltérés 6,181. A legkisebb hibaszám a 2, míg a legtöbbet hibázónak 23 hibája volt. A megkérdezettek fele 10-nél kevesebb hibaszámot kapott, egynegyede 6,00-nál kevesebbet, és a háromnegyede kevesebb, mint 16,50-et.

A **fő tollbamondás** hibaszámái alapján a kutatás alanyai (N=13) átlagosan 32,25 hibaszámot mutattak. A legtöbben 6 hibaszámot kaptak. A megkérdezettek felének kevesebb, mint 14,50 a hibaszáma, Egynegyedüké kevesebb, mint 9,25, míg háromnegyedüké kevesebb, mint 60,75. A hibaszámok terjedelme 74. Az elért hibaszámok 6-tól 80-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A legkisebb hibaszám 6, míg a legtöbbször hibázóé 80.

Az **olvasásvizsgálat** hibaszámái alapján a kutatás alanyai (N=13) átlagosan 23,15 hibaszámot, míg a legtöbben 14 hibaszámot mutatnak. A legkevesebbet hibázó hibaszáma 10, míg a legtöbbször hibázóé 45. A hibaszámok terjedelme 35. A válaszadók fele kevesebb, mint 18 hibaszámot ért el, egynegyedük kevesebb, mint 14,50-es hibaszámot és háromnegyedük, 35,50-nél kevesebbet. Az elért hibaszámok közötti átlagos eltérés 11,53.

A **nyelvtani tudatosságot** vizsgálva a tollbamondás alapján a válaszadók (N=13) átlagosan 11,54-es értéket mutatnak, a legtöbben közülük a 4-es értéket. Az átlagtól való átlagos eltérés 7,50. A terjedelem 23. A nyelvtani tudatosság során a 2-es volt a legkisebb, és a 25-ös volt a legnagyobb érték. Egynegyedük hibaszáma kevesebb, mint 4,50, a megkérdezettek felé 10-nél kevesebb, míg egyharmaduké 18,50-nál kevesebb.

10. táblázat: Az 1. és a 2. részminta leíró statisztikai mutatói a további mért változók szerint

[DataSet1] G:\2017\IBM\logo_cirill.sav

Statistics						
		Hang betűjelének írása	Olvasásnál betű-hang megfelelés	Mássalhangzó szabályok	Beszédészlelési hibák	Beszédértési hibák
N	Valid	13	13	13	13	13
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		11,85	16,00	2,85	4,00	,92
Median		9,00	13,00	3,00	2,00	,00
Mode		3	16	4	0	0
Std. Deviation		10,447	8,851	1,405	5,033	1,553
Variance		109,141	78,333	1,974	25,333	2,410
Skewness		,921	,865	-,533	1,409	1,413
Std. Error of Skewness		,616	,616	,616	,616	,616
Range		34	28	5	16	4
Minimum		0	5	0	0	0
Maximum		34	33	5	16	4
Percentiles	25	3,00	9,50	2,00	,00	,00
	50	9,00	13,00	3,00	2,00	,00
	75	18,50	22,50	4,00	7,00	2,00

A **hang betűjelének írása** során a válaszadók (N=13) átlagos hibapontja 11,85. A legtöbben 3 hibapontot kaptak. Az átlagtól való átlagos eltérés értéke 10,44. A terjedelem 34. Az elért értékek 0-tól 34-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A megkérdezettek egynegyedének kevesebb, mint 3-as a hibaértéke, a felé kevesebb, mint 9,00, míg a háromnegyedé 18,50-nál kisebb.

Olvasásnál a betű-hang megfelelés esetében a válaszadók (N=13) átlagosan 16,00 hibaértéket mutattak. A legtöbbjük hibaszáma 16. Az értékek átlagosan 8,85-kal térnek el az átlagtól. A terjedelem 28. A válaszadók legkisebb értéke az 5, és a legmagasabb értéke a 33. A megkérdezettek egynegyede 9,50-nál, fele 13,00-nál, míg háromnegyede 22,50-nál kisebb értéket mutat.

A **mássalhangzótörvények** vizsgálata során a válaszadók (N=13) átlagosan 2,85-os értéket mutatnak, a legtöbben a 4-est. Az átlagtól való átlagos eltérés 1,40. A terjedelem 5. Az értékek 0-tól 5-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A legkisebb elért érték a 0, és a

legnagyobb az 5. A válaszadók egynegyede 2,00-nél alacsonyabb, fele 3,00-nál kevesebb, míg háromnegyede 4-nél kevesebb hibapontot kapott.

A válaszadók (N=13) átlagosan 4,00 **beszédészlelési hibát** mutattak. A legtöbb személy hibátlanul megoldotta ezt a feladatot, a megkérdezettek egynegyede helyesen válaszolt, hiba nélkül. A válaszadók fele 2,00-nél kevesebbet, míg a háromnegyede 7,00 hibaszámnál kevesebbet kapott. Az átlagtól való átlagos eltérés 5,03. A terjedelem 16. Az értékek 0-tól 16-ig terjedő intervallummal jellemezhetők.

A beszédértési hibák vizsgálata során a válaszadók (N=13) átlagosan 0,92-es értéket értek el. Az átlagtól való átlagos eltérés 1,55. A terjedelem 4. A legkisebb érték a 0, és a legnagyobb a 4-es. A megkérdezettek fele nem vétett beszédértési hibát, míg háromnegyedüknek volt 2,00-nél alacsonyabb a hibaértéke.

A részminták eredményeit külön-külön a 10. sz. melléklet tartalmazza.

Különbözőségvizsgálat

A leíró statisztikai elemzés után különbözőségvizsgálatot is végeztem a két rész minta esetében, hiszen a vizsgált személyeknek van olyan tulajdonságuk, amely a kutatásban független változóként szerepel (az L1 írásmódja), és a kutatás szempontjából jelentős lehet.

Ez a vizsgálat megfelelhet a kontrollcsoportos vizsgálatok egyik fajtájának, azaz annak az esetnek, „amikor nem maga a kísérlet, hanem egy minta esetén egy adott változó értékeiből képzett két rész minta összehasonlítása a cél. A részminták kialakításához felhasznált változó forrása lehet a válaszadók eleve meglévő sajátossága vagy akár valamilyen kutatás közben felárt változó leíró elemzése is. Fontos tudnunk, hogy nem szükséges a két részmintának azonos elemszámúnak lennie” (Falus, Ollé, 2008: 270).

A kutatásokban az egyes eloszlástípusok közül általában a normál eloszlásra helyeződik a legnagyobb hangsúly, ugyanis a leggyakrabban használt statisztikai hipotézisvizsgálatok (az összes t-próba, varianciaanalízis, a szórásbecslés ellenőrzésére használt F-próba) alkalmazásának feltétele, hogy a vizsgált változók normál eloszlásúak legyenek (Falus, Ollé, 2008).

A 11. táblázat mutatja a Shapiro-Wilk-teszt eredményeit: mind a négy változó normál eloszlást mutat. A normál eloszlású változóknál két független mintás t-próbát kell végezni.

11. táblázat: Az 1. és a 2. részminta normalitástesztje

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Anyanyelvi karakterek		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	logogr	,130	6	,200 [*]	,987	6	,981
	cirill	,216	6	,200 [*]	,967	6	,874
Fő tollbamondás hibaszámái	logogr	,268	6	,200 [*]	,878	6	,260
	cirill	,175	6	,200 [*]	,958	6	,804
Olvasásvizsgálat hibaszámái	logogr	,270	6	,194	,859	6	,184
	cirill	,218	6	,200 [*]	,891	6	,324
Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján	logogr	,209	6	,200 [*]	,953	6	,764
	cirill	,218	6	,200 [*]	,859	6	,184

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

A független mintás t-teszt eredményeit a 12. táblázat mutatja. A teszt során az F-próba szignifikanciaszintjét kell nézni. Az F-próbát a szórássegyezés vizsgálatára használjuk. Ha ez a szignifikanciaszint $> 0,05$, akkor az *equal variances assumed* sorban kell nézni a Sig. (2-tailed) adatot, ha az F szignifikanciaszintje $< 0,5$ akkor az *equal variances not assumed* sorban kell nézni a Sig. (2-tailed) adatot.

A fonológiai tudatosság vizsgálata során szignifikáns különbség van a logográfiás és a cirill írású részminták által elért eredmények között (független mintás t-teszt: $t = 3,264$, $df = 10$, $p = 0,009$): a kínai anyanyelvű beszélők szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a cirill ábécét használók.

A tollbamondás vizsgálata is szignifikáns különbséget mutat a két részminta által elért eredmények között (független mintás t-teszt: $t = 3,992$, $df = 10$, $p = 0,003$): a kínai anyanyelvű beszélők szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint a cirill ábécét használók.

Az **olvasásvizsgálat** hibaszámái (független mintás t-teszt: $t = 2,950$, $df = 7,416$, $p = 0,020$) és a **nyelvtani tudatosság** hibaszámái (független mintás t-teszt: $t = 2,982$, $df = 11$, $p = 0,012$) alapján szintén szignifikáns különbség fedezhető fel a két vizsgált részminta által elért eredmények között. Tehát az olvasásvizsgálat és a nyelvtani tudatosság vizsgálata során is a logográfiás írásmódú kínai anyanyelvi beszélők mutattak szignifikánsan magasabb hibaértékeket, mint a cirill ábécét használók.

Bár mindkét részminta ismeri az alfabetikus elvet (Wren, 2000), a logográfiás írásmódú kínai MID-tanulók mégis szignifikánsan több hibát ejtettek a cirill betűs írásmódú anyanyelvet beszélő társaikhoz képest, azaz az 1. részminta (logográfiás írásmódúak) és a 2. részminta (cirill betűs írásmódúak) teljesítménye szignifikánsan eltér mind a négy mért alapváltozó (fonológiai tudatosság, tollbamondás, olvasásvizsgálat és nyelvtani tudatosság) esetében.

12. táblázat: A független mintás t-teszt eredményei (1. és 2. részminta)

[DataSet8] G:\2017\IBM\logo_cirill.sav

Group Statistics

Anyanyelvi karakterek	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	6	15,50	5,431	2,217
cirill	6	7,00	3,347	1,366
Fő tollbamondás hibaszámái	6	53,17	25,498	10,410
cirill	6	11,33	2,944	1,202
Olvasásvizsgálat hibaszámái	7	29,71	12,038	4,550
cirill	6	15,50	3,886	1,586
Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján	7	16,00	7,528	2,845
cirill	6	6,33	2,582	1,054

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Equal variances assumed	1,513	,247	3,264	10	,009	8,500	2,604	2,697	14,303
	Equal variances not assumed			3,264	8,318	,011	8,500	2,604	2,534	14,466
Fő tollbamondás hibaszámái	Equal variances assumed	4,354	,063	3,992	10	,003	41,833	10,479	18,485	65,182
	Equal variances not assumed			3,992	5,133	,010	41,833	10,479	15,106	68,561
Olvasásvizsgálat hibaszámái	Equal variances assumed	20,073	,001	2,757	11	,019	14,214	5,156	2,865	25,564
	Equal variances not assumed			2,950	7,416	,020	14,214	4,818	2,949	25,480
Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján	Equal variances assumed	2,788	,123	2,982	11	,012	9,667	3,241	2,533	16,800
	Equal variances not assumed			3,186	7,589	,014	9,667	3,034	2,603	16,730

(A 10. és a 11. sz. mellékletben található a leíró statisztikai mutatók a cirill és a logográfias írásmódú anyanyelvi beszélők csoportjában külön-külön.)

(Megj.: alapváltozónak tekintem a mért változók közül a fonológiai tudatosság (FT), a tollbamondás (TM), az olvasásvizsgálat és a nyelvtani tudatosság hibaszámait, míg a kutatás további változói ezeknek az alapváltozónak a részeredményeit jelzik, amelyeket a kvalitatív vizsgálati részben már elemeztem.)

Az eddigi elemzések alapján körvonalazódott, hogy a mintában részt vevő logográfias írásmódú kínai anyanyelvi beszélők bizonyos tekintetben más nyelvpedagógiai megoldásokat igényelnek a MID-tanulás folyamatában, mint alfabetikus írásmódú társaik.

Kiegészítésképpen érdekes megfigyelni egyes adatokat a több mint ezer magyarórával rendelkező logográfias és a száznál kevesebb órát maguk mögött tudó arab és latin ábécét használó MID-tanulóknál (ld. lentebb): a tízszer kevesebb órásszámmal rendelkező MID-tanulóknál előfordulnak kisebb hibaszámmal jellemezhető (rész)kézségek (a 13. táblázat első sorában a logográfias, második sorában az arab és latin ábécét használó MID-tanulók kékkel kiemelt eredményei). Ez azt mutatja, hogy MID-tanuláskor az anyanyelvi írásmód szempontjából „előnyben vannak” az alfabetikus nyelvek beszélői. Érdemes lenne egy azonos órásszámú, arab és latin betűs írásmódú anyanyelvi beszélőkből álló mintát összehasonlítani egy azonos paraméterekkel jellemezhető logográfias írású, kínai anyanyelvű beszélőkből álló mintával, és megvizsgálni, vajon a két minta között is szignifikáns különbségre utaló eredményeket kapnánk-e.

13. táblázat: A kísérleti csoport leíró statisztikai adatai

Case Summaries										
Anyanyelvi karakterek	Fonol tudat vizsgálat hibaszámai	Fő tollbamondás hibaszámai	Olvasásvizsg álat hibaszámai	Hang betűjelének írása	Olvasásnál betű-hang megfelelés	Beszédészle lési hibák	Szövegolv_2	Tollbamondás_2	Fogalm	FT hibák fogalm.
logogr	N	7	6	7	7	7	7	7	7	7
	Mean	14,43	53,17	29,71	16,29	5,14	,2586	,5214	,3571	,5400
arab_latín	N	5	7	5	7	7	7	7	7	7
	Mean	13,40	14,00	46,20	8,57	,00	,3257	,2471	,2814	,1543
Total	N	12	13	12	14	14	14	14	14	14
	Mean	14,00	32,08	36,58	12,43	2,57	,2921	,3843	,3193	,3471

Szükségesnek tartom, hogy az idegennyelv-tanárok nyelvpedagógiai célokból megfigyeljék, illetve időnként mérjék az adott készségek alakulásának szintjét, hiszen ez számukra irányadó lehet. Irányadó az adott feladattípusok megválasztásában, azok mennyiségének és a gyakorlási időnek a meghatározásában, valamint egy esetleges kutatás körvonalazásában.

3.7.2.2. A longitudinális vizsgálati szakasz eredményei

A kutatás során a cirill rész minta adatainak felvétele lezajlott (első kutatási szakasz), amikor a fonológiai tudatosság fejlesztésére sor került, hiszen a vizsgált rész minták változók szerinti felméréséhez biztosítanom kellett az összehasonlíthatóságot a rész minták között. A fejlesztés természetesen további adatokat szolgáltatott a disszertáció témájáról.

Ebben a kutatási szakaszban a kísérlet célja: egyfelől feltárni, hogy a magyar célnyelvű FT fejleszthető-e felnőtt korú MID-tanulóknál már több mint 1000 nyelvóra után, másfelől hogyan alakul az olvasás- és íráskészség az FT-fejlesztés következtében, és harmadrészt hogy az FT fejlesztésére szánt nyelvi anyag megfelelő-e erre a célra?

A kísérleti szakaszban végzett felmérések egységei az alábbiak:

- első és második szövegolvasás,
- első és második tollbamondás.

A mérőeszközök bemutatását a 3.5. pont tartalmazza.

A kísérlethez tartozó Cronbach-alfa értéke 0,844:

14. táblázat: A longitudinális vizsgálat Cronbach-alfa-értéke

[DataSet6] G:\2017\IBM\Logografiasok.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	6	85,7
	Excluded ^a	1	14,3
	Total	7	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,844	4

Az 1. rész minta (logografias írásmód) fejlesztés előtti és fejlesztés utáni eredményei az alábbiak:

Szövegolvasás_1: A válaszadók (N=6) átlagosan 0,52-es értéket mutattak. Az átlagtól való átlagos eltérés 0,24. A terjedelem 0,64. A legkisebb érték 0,18, a legnagyobb érték 0,82. Négy személy hibaértéke magasabb 0,52-nál, 3 személyé 0,65-nál.

Szövegolvasás_2: A válaszadók (N=7) átlagosan 0,25-es értéket mutattak. Az átlagtól való átlagos eltérés 0,16. A terjedelem 0,46. A legkisebb érték 0,12, a legnagyobb érték a 0,58. A válaszadók negyedének 0,12-nél kevesebb a hibaértéke, felének 0,19-nél kevesebb és negyedének 0,37-nél magasabb.

15. táblázat: Az 1. részminta két szövegolvasási eredménye

[DataSet12] F:\2017\IBM\Logografiasok.sav

Statistics		Szövegolv_1	Szövegolv_2
N	Valid	6	7
	Missing	1	0
Mean		,5267	,2586
Median		,5950	,1900
Mode		,66	,12
Std. Deviation		,24031	,16587
Variance		,058	,028
Skewness		-,472	1,455
Std. Error of Skewness		,845	,794
Range		,64	,46
Minimum		,18	,12
Maximum		,82	,58
Percentiles	25	,2775	,1200
	50	,5950	,1900
	75	,7000	,3700

A szövegolvasás_1 és szövegolvasás_2 kapcsolatáról az alábbiakat mondhatjuk el:

A szövegolvasás_1 során az elért átlag 0,52, és a szövegolvasás_2 során elért hibaátlag 0,25.

A Wilcoxon-próba alapján megállapítható, hogy szignifikáns különbség van ($p=0,028$) a szövegolvasás_1 és a szövegolvasás_2 között. A szövegolvasás_2 során a válaszadók szignifikánsan alacsonyabb átlagértéket értek el, mint a szövegolvasás_1 során.

16. táblázat: Az 1. részminta két szövegolvasási eredményének Wilcoxon-próbája

Test Statistics ^a	
	Szövegolv_2 - Szövegolv_1
Z	-2,201 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

A kínai anyanyelvű MID-tanulók fejlesztés előtti és utáni szövegolvasási hibaátlagai alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar célnyelvű fonológiai tudatosságot célzó fejlesztés szignifikánsan alacsonyabb hibaátlaghoz vezetett.

A tollbamondás eredményei az alábbiak:

Tollbamondás_1: A válaszadók (N=7) átlagos értéke 0,57. Az átlagtól való átlagos eltérés 0,32. A terjedelem 0,94. A legkisebb érték a 0,11, a legmagasabb érték 1,05. Három személy mutatott több mint 0,70-et, és 4 személy ez alatti értéket.

Tollbamondás_2: A válaszadók (N=7) átlagos értéke 0,52. Az átlagtól való átlagos eltérés 0,22. A terjedelem 0,68. A legkisebb elért érték 0,06 és a legmagasabb 0,74. A válaszadók egynegyede 0,48-nál alacsonyabb, fele 0,55-nél alacsonyabb, míg háromnegyede 0,67-nél alacsonyabb értéket mutatott.

17. táblázat: Az 1. rész minta két tollbamondásának eredményei

[DataSet6] G:\2017\IBM\Logografiasok.sav

Statistics		Tollbamondás _1	Tollbamondás _2
N	Valid	7	7
	Missing	0	0
Mean		,5786	,5214
Median		,5000	,5500
Mode		,11 ^a	,06 ^a
Std. Deviation		,32662	,22117
Variance		,107	,049
Skewness		,099	-1,809
Std. Error of Skewness		,794	,794
Range		,94	,68
Minimum		,11	,06
Maximum		1,05	,74
Percentiles	25	,3300	,4800
	50	,5000	,5500
	75	,8800	,6700

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

A tollbamondás_1 és a tollbamondás_2 között, bár az elért átlagok között különbség figyelhető meg (kisebb a hibaátlag az FT-fejlesztés után), a Wilcoxon-próba szerint ez a különbség nem szignifikáns ($p=0,352$). Lehetséges, hogy szignifikáns eredményekhez hosszabb ideig tartó FT-fejlesztés szükséges? Ennek vizsgálata egy újabb kísérletben szerepelhet.

18. táblázat: Az 1. rész minta két tollbamondási eredményeinek Wilcoxon-próbája

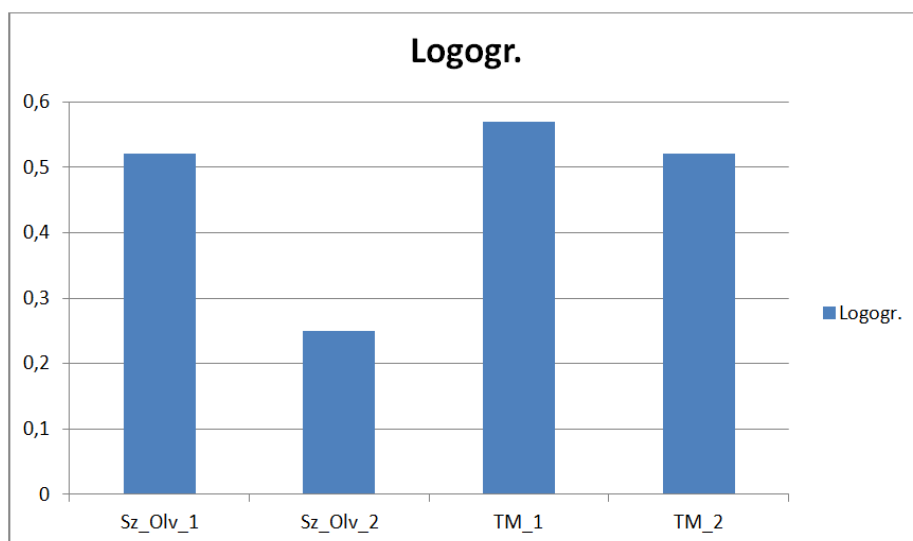
Test Statistics ^a	
	Tollbamondás s_2 - Tollbamondás s_1
Z	-,931 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,352

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Amennyiben a kvalitatív hibaelemzést idézzük, láthatjuk, hogy a legnagyobb hibaátlagot a rész mintáknál a hang-betű, a betű-hang és a nyelvtani tudatosság mérési eredményei mutatják. Ez arra is enged következtetni, hogy a fonológiai tudatosság mellett az íráskészség esetében nagy szerephez jut a nyelvtani, azon belül is a morfológiai tudatosság.

A fejlesztés előtti és utáni szövegolvasási és tollbamondási eredmények alapján összegezve megállapíthatjuk tehát, hogy az olvasáskészség fejlődéséhez nagyban hozzájárult a fonológiai tudatosság fejlesztése, míg a tollbamondás esetében vélhetően huzamosabb ideig lenne szükséges az FT-fejlesztésre és/vagy a morfológiai tudatosság fejlesztésére. Ennek érvényessége is egy újabb kísérletben vizsgálható.



32. ábra: Az 1. rész minta fejlesztés előtti és utáni eredményei

Mindezek nyelvpedagógiai következménye, hogy az olvasás- és íráskészség tanításában szerepet játszó tényezőket fejleszteni szükséges, és elengedhetetlen a részkészségek minél több készség használatával történő gyakoroltatása mindaddig, amíg el nem érnek egy

bizonyos fokú automatizáltságot, amely többé-kevésbé megfelelhet egy önkontrollos mechanizmus kialakításának mind az olvasás, mind pedig az írás során.

3.7.2.3. A kontrollcsoportos vizsgálati szakasz eredményei

19. táblázat: A kontrollcsoportos kutatási szakasz Cronbach-alfa-értéke

[DataSet7] G:\2017\IBM\arab_latın_1_2.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	23	88,5
	Excluded ^a	3	11,5
	Total	26	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,715	12

A kísérleti és a kontrollcsoport leíró statisztikai elemzése a náluk vizsgált négy fő változó szerint

A fő tollbamondás hibaszámait alapján a kutatás alanyainak (N=26) átlagos hibaszáma 44,85. A legtöbben 15 hibapontot kaptak, a megkérdezettek fele több mint 40 hibapontot. Egynegyedüknek volt kevesebb, mint 15 hibaszáma, míg háromnegyedük kapott kevesebb, mint 73,25 hibaszámot. A hibaszámok terjedelme 88. A hibaszámok 5-től 93-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A legkisebb hibaszám az 5-ös, míg a legtöbbször hibázóé a 93-as.

Az olvasásvizsgálat hibaszámait alapján a kutatás alanyai (N=24) átlagosan 61,96 hibaszámot, míg a legtöbben 68 hibaszámot mutattak. A legkevesebbet hibázóé 26, míg a legtöbbször hibázóé 103 hibaszám. A hibaszámok terjedelme 77. A válaszadók fele több mint 60 hibapontot kapott, egynegyedük kevesebb, mint 46,25-ot és háromnegyedük 78,50-nál kevesebbet. Az elért hibaszámok közötti átlagos eltérés 20,433.

A nyelvtani tudatosságot vizsgálva a tollbamondás alapján a válaszadók (N=26) átlagosan 5,81-es értéket értek el. A legtöbben 3 hibapontot kaptak. Az átlagtól való átlagos eltérés 4,427. A terjedelem 17. A nyelvtani tudatosság során voltak hibátlan megoldások, és a 17-es volt a legnagyobb hibaérték. Egynegyedük kevesebb, mint 3-as értéket ért el, a megkérdezettek fele 5-nél kevesebbet, míg háromnegyedük 7,50-nál kevesebbet.

Az önálló szövegalkotás hibaarányait vizsgálva a fogalmazás alapján a válaszadók (N=25) átlagosan 0,2852-es hiba/szó átlagot értek el. A legtöbbben 0,31 hiba/szó eredményt kaptak. Az átlagtól való átlagos eltérés 0,16333 hiba/szó. A terjedelem 0,71 hiba/szó. A fogalmazás során a legjobb megoldás hibaaránya a 0,05, míg a legmagasabb érték a 0,76 hiba/szó érték volt. Egynegyedük kevesebb, mint 0,1400 hiba/szó értéket ért el, a megkérdezettek fele 0,2900 hiba/szó értéknél kisebb arányban írt pontatlanul, míg háromnegyedük 0,3850 hiba/szó értéknél kisebb arányú hibapontot kapott.

20. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat részmintáinak leíró statisztikai mutatói a mért fő változók szerint

[DataSet1] G:\2017\IBM\arab_latin_1_2.sav

Statistics					
		Fő tollbamondás hibaszámai	Olvasásvizsg álat hibaszámai	Fogalm	FT_hibak_Fo galm
N	Valid	26	24	26	25
	Missing	0	2	0	1
Mean		44,85	61,96	,4173	,2852
Median		40,00	60,00	,4100	,2900
Mode		15	68	,22 ^a	,31
Std. Deviation		28,818	20,433	,18790	,16333
Variance		830,455	417,520	,035	,027
Skewness		,191	,348	,197	,848
Std. Error of Skewness		,456	,472	,456	,464
Range		88	77	,78	,71
Minimum		5	26	,05	,05
Maximum		93	103	,82	,76
Percentiles	25	15,00	46,25	,2625	,1400
	50	40,00	60,00	,4100	,2900
	75	73,25	78,50	,5725	,3850

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

A leíró statisztikai eredmények a további mutatók szerint:

A hang betűjelének írása során a válaszadók (N=26) átlagosan 24,08 hibaszámot mutatnak. A legtöbbben 15-ös értéket értek el. Az átlagtól való átlagos eltérés értéke 13,798. A terjedelem 48. A hibaszámok a 1-től 49-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A megkérdezettek egynegyede kevesebb, mint 12,50-os értéket mutatott, a fele kevesebb, mint 24,50-os értéket, míg a háromnegyede 37,25-nál kevesebb hibapontot kapott.

Olvasásnál a betű-hang megfelelés esetében a válaszadók (N=24) átlagosan 50,71-es értéket mutattak. A legtöbbben 31-es értéket értek el. Az értékek átlagosan 15,749-del térnek el az átlagtól. A terjedelem 62. A válaszadók által mutatott legkisebb érték a 24, és a legmagasabb érték a 86. A megkérdezettek egynegyede 38,75-nál, a fele 49,50-nál, míg a háromnegyede 59,75-nál kisebb értéket mutatott.

A mássalhangzószabályok vizsgálata során a válaszadók (N=24) átlagosan 4,88-as értéket mutattak. Legtöbben 6-os értéket értek el. Az átlagtól való átlagos eltérés 2,173. A terjedelem 8. Az értékek 1-től 9-ig terjedő intervallummal jellemezhetők. A legkisebb elért érték az 1, és a legnagyobb a 9. A válaszadók egynegyede 3,00-nál alacsonyabb hibapontot kapott, a fele 5,50-os értéknél kevesebbet, míg a háromnegyede 6-nál kevesebbet.

A válaszadók (N=26) átlagosan 6,58 **beszédészlelési hibát** vétettek. A legtöbb személy hibátlanul megoldotta a feladatot, a megkérdezettek közel fele csak 3 beszédészlelési hibát ejtett. A válaszadók egynegyede ért el több mint 9 hibaértéket. Az átlagtól való átlagos eltérés 9,860. A terjedelem 42. Az értékek 0-tól 42-ig terjedő intervallummal jellemezhetők.

A beszédértési hibák vizsgálata során a válaszadók (N=26) átlagosan 1,77-os értéket mutattak. Az átlagtól való átlagos eltérés 2,455. A terjedelem 6. A legkisebb elért érték a 0, és a legnagyobb a 6-os. A megkérdezettek közel fele hibátlanul oldotta meg ezt a feladatot, míg az egynegyedük ért el 3,25-nál magasabb hibaértéket.

A hang-betű megfelelés az önálló fogalmazás alapján: a válaszadók (N=26) átlagosan 7,31 hibapontot kaptak. Az átlagtól való eltérés 5,439. A legkisebb hibaérték 0, a legnagyobb 20. A terjedelem ezek szerint 20. A megkérdezettek egynegyede 3,00-nál alacsonyabb hibapontot kapott, a fele a 6,00-os értéknél kevesebbet, míg a háromnegyede a 12,00-nél kevesebbet.

Az önálló fogalmazás nyelvtani pontatlanságait tekintve a válaszadók (N=26) átlagosan 6,42 hibapontot kaptak, az átlagtól való eltérés 7,664. A terjedelem 36, a legkisebb hibapont 0, a legnagyobb 36. A megkérdezettek egynegyede a 2,00 értéknél kevesebbet, a fele 4,00-nél kevesebbet, míg a háromnegyede 8,25 hibapontnál kevesebbet kapott.

21. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat részmintáinak leíró statisztikai adatai a további változók szerint

[DataSet12] G:\2017\IBM\arab_latin_1_2.sav

Statistics								
		TM_Hang betűjelének írása	Olvasásnál betű-hang megfelelés	Olv_Mással- hangzó szabályok	TM_Beszéd- észlelési hibák	TM_Beszéd- értési hibák	Hang betű megf. Fogalm.	Nyelvtan Fogalm.
N	Valid	26	24	24	26	26	26	26
	Missing	0	2	2	0	0	0	0
Mean		24,08	50,71	4,88	6,58	1,77	7,31	6,42
Median		24,50	49,50	5,50	3,00	,00	6,00	4,00
Mode		15 ^a	31	6	0	0	3 ^a	3
Std. Deviation		13,798	15,749	2,173	9,860	2,455	5,439	7,664
Variance		190,394	248,042	4,723	97,214	6,025	29,582	58,734
Skewness		,040	,464	-,214	2,320	,904	,649	2,823
Std. Error of Skewness		,456	,472	,472	,456	,456	,456	,456
Range		48	62	8	42	6	20	36
Minimum		1	24	1	0	0	0	0
Maximum		49	86	9	42	6	20	36
Percentiles	25	12,50	38,75	3,00	,00	,00	3,00	2,00
	50	24,50	49,50	5,50	3,00	,00	6,00	4,00
	75	37,25	59,75	6,00	9,00	3,25	12,00	8,25

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Különbözőségvizsgálat

Ebben a kutatási szakaszban az FT fejlesztéséhez használt anyag eredményes alkalmazását vizsgáltam. Az egyik részminta esetében alkalmaztam FT-fejlesztést, míg a másik esetében nem. Az alábbi eredményeket kaptam:

A változók normalitásvizsgálata szerint a tollbamondás és az olvasásvizsgálat hibaszámai normál eloszlást mutatnak (22. táblázat).

22. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat fő változóinak normalitástesztje

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Volt-e FT fejlesztés	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fő tollbamondás hibaszámai	igen	,241	5	,200 [*]	,821	5	,119
	nem	,139	18	,200 [*]	,953	18	,469
Olvasásvizsgálat hibaszámai	igen	,196	5	,200 [*]	,966	5	,849
	nem	,113	18	,200 [*]	,954	18	,493
Fogalm	igen	,364	5	,029	,761	5	,037
	nem	,091	18	,200 [*]	,991	18	,999
FT_hibak_Fogalm	igen	,303	5	,151	,740	5	,024
	nem	,169	18	,185	,932	18	,207

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Az ezekkel elvégzett független mintás t-teszt alapján az FT-fejlesztés szignifikáns különbséget hozott mind az olvasás (független mintás t-teszt: $t = -2,072$, $df = 22$, $p = 0,050$), mind pedig a tollbamondás (független mintás t-teszt: $t = -8,168$, $df = 20,453$, $p = 0,000$) alakulásában.

23. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat független mintás t-tesztje

[DataSet7] G:\2017\IBM\arab_latın_1_2.sav

Group Statistics					
	Volt-e FT fejlesztés	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Olvasásvizsgálat hibaszámái	igen	5	46,20	15,643	6,996
	nem	19	66,11	19,799	4,542
Fő tollbamondás hibaszámái	igen	7	11,43	3,910	1,478
	nem	19	57,16	23,538	5,400

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Olvasásvizsgálat hibaszámái	Equal variances assumed	,564	,461	-2,072	22	,050	-19,905	9,605	-39,826	,015
	Equal variances not assumed			-2,386	7,776	,045	-19,905	8,341	-39,236	-,574
Fő tollbamondás hibaszámái	Equal variances assumed	15,443	,001	-5,051	24	,000	-45,729	9,054	-64,416	-27,043
	Equal variances not assumed			-8,168	20,453	,000	-45,729	5,598	-57,391	-34,068

A nem normál eloszlású változóknál (a fogalmazás összhibaszáma, valamint az FT-hibák a fogalmazásban) különbség figyelhető meg a két részminta között. A fejlesztésben részt vevőknél a hibaátlag 0,3057, valamint 0,1514, míg az FT-fejlesztésben nem részesített diákok hibaátlaga 0,4584, illetve 0,3372.

24. táblázat: A kontrollcsoportos kutatási szakasz nem normál eloszlású változóinak vizsgálata

[DataSet1] G:\2017\IBM\arab_latın_1_2.sav

Case Processing Summary						
	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Fogalm * Volt-e FT fejlesztés	26	100,0%	0	0,0%	26	100,0%
FT_hibak_Fogalm * Volt-e FT fejlesztés	25	96,2%	1	3,8%	26	100,0%

Case Summaries			
Volt-e FT fejlesztés		Fogalm	FT_hibak_Fogalm
igen	N	7	7
	Mean	,3057	,1514
nem	N	19	18
	Mean	,4584	,3372
Total	N	26	25
	Mean	,4173	,2852

Az, hogy ez a különbség szignifikáns-e, a Mann Whitney-próbával vizsgáltam. A teszt eredményei alapján mind az önálló szövegalkotásban (N=26) mint az íráskészség egyik megjelenési formájában (Mann Whitney-teszt: 32500, z=-1,966, p=0,049), mind pedig az FT-

hibák tekintetében (Mann-Whitney-teszt: 20000, $z=-2,606$, $p=0,009$) szignifikánsan jobb eredményt értek el az FT-fejlesztésben részt vett diákok.

25. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat Mann-Whitney-próbájának eredménye

[DataSet1] G:\2017\IBM\arab_latn_1_2.sav

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Fogalm	26	,4173	,18790	,05	,82
FT_hibak_Fogalm	25	,2852	,16333	,05	,76
Volt-e FT fejlesztés	26	1,73	,452	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

	Volt-e FT fejlesztés	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Fogalm	igen	7	8,64	60,50
	nem	19	15,29	290,50
	Total	26		
FT_hibak_Fogalm	igen	7	6,86	48,00
	nem	18	15,39	277,00
	Total	25		

Test Statistics^a

	Fogalm	FT_hibak_Fogalm
Mann-Whitney U	32,500	20,000
Wilcoxon W	60,500	48,000
Z	-1,966	-2,606
Asymp. Sig. (2-tailed)	,049	,009
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,048 ^b	,008 ^b

a. Grouping Variable: Volt-e FT fejlesztés

b. Not corrected for ties.

A kontrollcsoportos vizsgálatban részt vevő részminták leíró statisztikai bemutatása külön-külön, valamint az eredményeik átlagának összehasonlító ábrái a 10. és a 11. mellékletekben láthatók.

3.8. A hipotézisek igazolása vagy elvetése, következtetések

1. hipotézis

A magyarban a sajátos betűk és betűkombinációk pontos írásához és a betűkhöz, ill. a betűkombinációkhoz tartozó hangalakok helyes (értsd: a megértést még nem zavaró) olvasásához nem elegendő a magyar ábécé ismerete a magyarul tanulók részéről.

Ez a hipotézis azért került ily módon megfogalmazásra, mert hangsúlyozni szerettem volna, hogy a latin ábécé ismerete egyáltalán, de még a magyar ábécé tudása sem elegendő

önmagában a magyar célnyelven történő olvasás- és íráskészség kialakításához. A dolgozat elméleti hivatkozásai, a MID-tanárok egyes válaszai is azt bizonyítják, hogy a magyar ábécét ismerő MID-tanulóknál számos esetben merülnek fel kiejtésbeli, nyelvtani, szórendi, valamint olvasás- és íráskészségbeli nehézségek. A tanári kérdőívben megkérdezettek az alfabetikus L1 köréből olasz, angol, spanyol, lengyel stb. anyanyelvi beszélőkkel tapasztalt nehézségekről számoltak be (ld. 2. sz. melléklet).

Ha elegendő lenne a magyar ábécé ismerete, az azt ismerők és használók nem hibáznának például az olvasásban és az írásban, de a magyar ábécé ismeretétől függetlenül a részminták tagjai olvasási és írásbeli eredményei bizonyos arányú pontatlanságokkal jellemezhetők (26. táblázat).

26. táblázat: Az olvasásvizsgálat és az írás (tollbamondás, fogalmazás) átlagai a részminták szerint

Case Summaries				
Anyanyelvi karakterek		Fő tollbamondás hibaszámai	Olvasásvizsgálat hibaszámai	Fogalm
logogr	N	6	7	7
	Mean	53,17	29,71	,3571
cirill	N	6	6	
	Mean	11,33	15,50	
arab_latin_1	N	7	5	7
	Mean	11,43	46,20	,3057
arab_latin_2	N	19	19	19
	Mean	57,16	66,11	,4584
Total	N	38	37	33
	Mean	40,87	48,32	,4045

A kutatás eredményei (az olvasásról készült hangfelvételek, a fejlesztés utáni kisebb hibaszámmal történt olvasás) alapján az első hipotézist igaznak fogadjuk el.

2. hipotézis

A magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű olvasáskészség fejlődését.

A második kutatási szakaszban részt vevő kínai anyanyelvű beszélőknél alkalmazott feladatok a magyar célnyelvű FT fejlesztésére irányultak. A fejlesztés előtti és a fejlesztés utáni szövegolvasási eredmények röviden összefoglalva az alábbiak:

Az első szövegolvasás során az elért hibaátlag 0,52, míg a fejlesztés utáni szövegolvasás során elért hibaátlag 0,25. A Wilcoxon-próba alapján megállapítottuk, hogy szignifikáns

különbség van ($p=0,028$) a fejlesztés előtti és a fejlesztés utáni szövegolvasás között, azaz az FT-fejlesztés utáni szövegolvasásban a vizsgált minta szignifikánsan alacsonyabb hibaátlagot ért el, mint az FT-fejlesztés előtt.

A harmadik kutatási szakaszban kapott eredmények alapján az FT-fejlesztésben részt vett diákok olvasásvizsgálatának hibaátlaga 46,20, míg a fejlesztésben részt nem vevőké 66,11. A különbséget a vizsgálatok szignifikánsnak mutatták ki (kétmintás t-próba: $p=0,050$).

A második hipotézist ennek tükrében igazoltnak fogadjuk el.

3. hipotézis

A magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű íráskészség, a helyesírás fejlődését.

A longitudinális kutatási szakaszban a fejlesztés előtti tollbamondások mutatóinak átlaga 0,57, a fejlesztés utáni tollbamondás mutatóinak átlaga pedig 0,52. A két eredmény között, bár különbség figyelhető meg, a Wilcoxon-próba szerint nincs szignifikáns eltérés ($p=0,352$). Lehetséges, hogy szignifikáns eredményekhez hosszabb ideig tartó FT-fejlesztés vagy annak a nyelvtanulás kezdeti szakaszában történő alkalmazása volna szükséges, de nem kizárt e két tényező kombinációja sem.

A harmadik kutatási szakaszban az írás két megnyilvánulását, a tollbamondás és az önálló írásbeli szövegalkotás hibaátlagait mértem. Az eredmények szerint az FT-fejlesztésben részt vevő diákok tollbamondáskor átlagosan 11,43, míg a fejlesztést nem kapott diákok átlagosan 57,16 hibát vétettek. Az önálló írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) esetében a hibaszámok és a szószámok aránya a következő: 0,3547 (FT-fejlesztés esetén) és 0,4580 (FT-fejlesztés nélkül). Az adatok különbözőségvizsgálata alapján a tollbamondás (független mintás t-teszt: $t=-8,168$, $df=20,453$, $p=0,000$) és a fogalmazás (Mann-Whitney-teszt: 32500, $z=-1,966$, $p=0,049$) esetében szignifikáns különbséget tapasztalunk.

Ezen a ponton célszerű utalni a mindössze érintőlegesen említett köztes nyelv kérdésre, amely egy újabb kutatás tárgyát képezheti. Ennek értelmében a nem kezdő (esetünkben a KER szerinti B1) nyelvtudásszintű nyelvtanulók longitudinális szakaszban mért ugyan alacsonyabb hibaátlaga nem szignifikáns különbségre utal. Ennek oka lehet, hogy a náluk a már több mint ezer órás eddigi magyartanulás során rögzült hibák is előfordulnak, ezért az FT-fejlesztés már nem lehetett képes szignifikáns mértékű különbséget elérni, míg a harmadik kutatási szakaszban (kontrollcsoportos vizsgálat) a kezdő (KER A1) nyelvtudásszintű részmintánál az íráskészség esetében is szignifikáns különbséget tapasztalhattunk az FT

fejlesztés következtében. Nyelvpedagógiai szempontból továbbgondolásra és további kutatások lefolytatására készített ez az eredmény, hiszen célszerű tudni, mivel, milyen más nyelvi jelenséggel, készséggel, részkészséggel áll még összefüggésben a magyar célnyelvű íráskészség, és nem utolsósorban a köztes nyelvi kutatások és eredményeiknek köre is bővülne a magyar mint idegen nyelv területén.

Az eddig elmondottak szerint a harmadik hipotézist csak részben tekinthetjük igazoltnak. Teljes mértékű igazolására újabb kutatások szükségesek.

4. hipotézis

Azok a magyarul tanulók, akiknek anyanyelve alfabetikus írásrendszerű, könnyebben érik el a magyar célnyelvi fonológiai tudatosságot, így a fejlettebb olvasás- és íráskészséget és helyesírást, mint azok, akiknek az anyanyelve nem alfabetikus írásrendszerű.

A hipotézis igazolásának céljából az első kutatási szakasz egyes eredményeit (kvantitatív hibaelemzés) hívom segítségül:

A fonológiai tudatosság vizsgálata során szignifikáns különbség van a logográfias kínai és a cirill írásmódot L1-ként használó részminták által elért eredmények között (független mintás t-teszt: $t = 2,907$, $df = 10$, $p = 0,016$): a kínai anyanyelvi beszélők szignifikánsan magasabb hibaértéket értek el, mint a cirill ábécét használók.

Az olvasásvizsgálat hibaszámai (független mintás t-teszt: $t = 2,950$, $df = 7,416$, $p = 0,020$) alapján szintén szignifikáns különbség fedezhető fel a két vizsgált részminta által elért eredmények között. Az olvasásvizsgálat során a logográfias írásmódú kínai anyanyelvi beszélők tehát szignifikánsan magasabb hibaértékeket értek el, mint a cirill ábécét L1-ként használók.

A tollbamondás esetében az átlagértékek különbséget mutatnak a vizsgált részminták eredményei között (kínai: 52,86 hibaszám, cirill: 17,50). A Mann Whitney-teszt eredményei szerint a fő tollbamondás hibaszámai ($N = 13$) alapján a cirill ábécét használók és a logográfias írást használó kínai anyanyelvűek szignifikánsan különböző eredményeket értek el (Mann Whitney-teszt: 6000, $z = -2,143$, $p = 0,032$). Megállapíthatjuk tehát, hogy a logográfias írásmódú kínai MID-tanulók szignifikánsan több hibát ejtettek a cirill betűs írásmódú anyanyelvet beszélő társaikhoz képest.

Az eredmények alapján a negyedik hipotézist igazoltnak tekintjük.

3.9. Diszkusszió

A kutatási eredmények a kutatási kérdések tükrében

1. A magyar célnyelvű olvasás- és írástanítás kialakításához nem elegendő a magyar ábécé ismerete. A kérdés egyértelmű: mi szükséges hozzá?

A hipotézisek igazolása során az elmondottakra való hivatkozással megfogalmaztuk, hogy nem elegendő.

Az első hipotézis megfogalmazása mögött meghúzódik egy újabb kérdés: ha nem elegendő a magyar ábécé ismerete, akkor mi szükséges a MID tanulásakor a sajátos betűk és betűkombinációk pontos írásához és a betűkhöz, ill. a betűkombinációkhoz tartozó hangalakok helyes olvasásához? Ezt vizsgáltam az FT-fejlesztéssel kapcsolatos kutatási szakaszokban. A szakirodalom és a kutatási eredmények alapján a magyar anyanyelv-pedagógiában az olvasáskutatásokkal megalapozott fonémaalapú olvasástanítást tartom irányadónak a MID tanítása során is, hiszen az azonos betűkhöz (a latin, ill. a magyar ábécé betűi) más-más hangok kötődnek (néhány kivételtől eltekintve). Nekünk, MID-tanároknak a betű-hang megfelelést egy egységként kell a MID-foglalkozások során tanítani, ezt támasztják alá a hang-betű integrációjára vonatkozó kutatások is (Van Atteveldt, 2004; Csépe, 2006).

Egy alkalommal új MID-tanítási környezetbe kerültem, és meglepődve tapasztaltam a közel 1000 órás magyartanulás után megjelenő számos olvasási nehézséget, beszédértési, kiejtésbeli problémát. Az elméleti munkák, valamint MID-tanári tapasztalatom vezetett arra a felismerésre, hogy a magyar célnyelvű FT kialakítása vélhetően segít, hiszen az erre épülő olvasástanítás egy, a magyar nyelv szerkezetéhez és jellemzőihez (sekély ortográfia, átlátható – transzparens – írásrendszer) kapcsolódó neurális mechanizmusokra épül. Igaznak véltem ezt azoktól a szakirodalmi megállapításoktól függetlenül, amelyek szerint a logográfiás L1 olvasáskészség áttevődik az alfabetikus L2 olvasására is. Mivel nincs mit alkalmaznia a MID-tanulónak az L1 mechanizmusain kívül, nyilván ezt teszi. És fogja is, amíg ki nem alakul benne az alfabetikus nyelvek olvasásához szükséges neurális mechanizmus. Gondoljunk vissza a logográfiás írással jellemezhető rész minta legkevesebb hibaszámmal teljesítő elemére, valamint az utóbbi évek kutatásaira, amelyek igazolják e feltevést.

2. Átültethető-e a magyar anyanyelvi fonológiai tudatosság és a magyar anyanyelvi olvasáskészség kapcsolata a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság és a magyar célnyelvű olvasáskészség kapcsolatára? Azaz a fejlettebb fonológiai tudatosság fejlettebb olvasáskészséghez vezet-e a MID esetében is a magyar anyanyelvhez hasonlóan?

Ez a kérdés a második hipotézissel mutat összefüggést. A második hipotézis szerint a magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság (FT) pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű olvasáskészség fejlődését. A fentiekben már idézett vizsgálati eredmények igazolták a hipotézis helyességét.

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy amennyiben a kezdő vagy gyenge olvasókon (poor reader) kívül ún. jó/gyakorlott olvasókat (good reader) is szeretnénk kinevelni, márpedig ez feladatunk, lényeges a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság kialakítása és fejlesztése.

Ez természetesen csak egyike a jó olvasóvá váláshoz szükséges tényezőknek, hiszen egy megfelelő nagyságú szókincsen túl szükség van a már említett különféle olvasási (tanulási) stratégiákra, az automatizált íráskép-hangalak, a szófelismerés minél gyorsabb aktiválására, hiszen így tudunk újabb kapacitást felszabadítani a megértési folyamatokhoz. Minél többet olvasunk, annál gyorsabbá válik a kontextusfüggetlen szófelismerési képességünk, ami már a jó olvasók egyik jellemző vonása. A jó olvasók két alapvető tényező meglétének tesznek eleget: a gyors szómegnevezés (kontextusfüggetlen szófelismerés) és a hallott álszavak hibátlan elisméltése (amihez az FT szükséges).

Remélhetőleg kellő meggyőző erővel bírnak a dolgozatban az FT kialakításának és fejlesztésének szükségességére vonatkozó állítások, melyek szerint ez is egyik elengedhetetlen feltétele a jó olvasóvá válásnak. Ezt bizonyítják a korrelációs elemzések az FT és olvasásvizsgálat összefüggéséről ($p=0,012$):

27. táblázat: A célnyelvi fonológiai tudatosság és az olvasás korrelációja

Correlations			Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Olvasásvizsg álat hibaszámái
Spearman's rho	Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Correlation Coefficient	1,000	,596*
		Sig. (2-tailed)	.	,012
		N	17	17
	Olvasásvizsgálat hibaszámái	Correlation Coefficient	,596*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,012	.
		N	17	18

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3. Átültethető-e a magyar anyanyelvi fonológiai tudatosság és a magyar anyanyelvi íráskészség (helyesírás) kapcsolata a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság és a magyar célnyelvű íráskészség kapcsolatára? Azaz a fejlettebb fonológiai tudatosság fejlettebb íráskészséghez, jobb helyesíráshoz vezet-e a MID esetében is a magyar anyanyelvhez hasonlóan?

A dolgozat erre vonatkozó hipotézisét részben elfogadottnak tekintettük azzal a kiegészítő megállapítással, hogy egy újabb kutatást volna célszerű lefolytatni a köztes nyelv vizsgálatával az FT-fejlesztésnek az íráskészség fejlődésére gyakorolt hatásáról, hogy a kutatásban kapott eredményeket pontosíthassuk.

Mindemellett logikusnak tűnik a hang-betű megfeleltetésen kívül a nyelvtani tudatosságot és a megfelelő nagyságú szókincs megfelelő használatát is kiemelni, kiindulva abból, mi is történik az írás során. A kutatás kvantitatív adatai utalnak ugyan az írásképhangalak, a nyelvtani tudatosság, a beszédészlelés fontosságára, az írással való kapcsolatára, a kutatásban nem szerepelt azonban például a szókincs vizsgálata. Ezért e kérdéskör alapos és részletes elemzésére egy újabb kutatás lefolytatását tartom szükségesnek.

4. A nyelvtanulás mely területén van további segítségre szükségük a vizsgálatban részt vevő MID-tanulóknak?

A vizsgált MID-tanulóknak – különös tekintettel a nem alfabetikus írásmódú, kínai anyanyelvűekre és az FT-fejlesztésben részt nem vevő diákokra – a célnyelvi beszédészlelés, amire a célnyelvi kiejtés épül, a fonológia tudatosság fejlesztése, a szótagoló hangos olvasás gyakorlása szükséges.

Szeretném hangsúlyozni, hogy miközben a célnyelvi hangzó input alapvető jelentőségéről szoltam több alkalommal is, ez nem jelentheti a – mondjuk így – célnyelvi output elhanyagolását. Azaz a nyelvi készségek, így az olvasás- és íráskészség területén szükség van a tanult nyelvi jelenségek aktív, élő nyelvi gyakorlására, használatára. Mi is ez a MID-tanári gyakorlatban?

A Krashen által is szorgalmazott megfelelő mennyiségű input (ami eltérő lehet, pl. a célnyelvi országban élés, megfelelő mennyiségű, célnyelven írott szöveg olvasása stb.) feltétele az L2 sikeres megtanulásának (Ellis, 2005: 217). Az input mennyisége növelhető a célnyelv osztálytermi használatával (ld. folyamatorientált és műfajközpontú írástanítás, valamint a célnyelven történő óravezetés) és az órákon, tantermen kívül különféle hang- és vizuális anyagok használatával. (Többek között az ilyen célból használható MID-segédanyagok hiányára hívta fel a figyelmet a kérdőíves kikérdezés, bár önállóan „gyárthatunk” segédanyagokat.)

Krashen az L2 elsajátításában az inputra helyezi a hangsúlyt, Skehan (1998) és Swain (1995; Ellis, 2005) azonban a már említett outputnak is nagy jelentőséget tulajdonítanak. Ennek megvannak a maga előnyei, a teljesség igénye nélkül, csak példaként említve és részben Ellisre hivatkozva:

- megfelelőnek vélt morfoszintaktikai megoldásokat kell alkalmaznia a nyelvtanulónak,
- tesztelheti a célnyelvi nyelvtan feltételezett működésének a helyességét,
- a gyakori output segíti az automatizációs folyamatokat,
- már az első órától hozzászokik ahhoz, hogy a saját hangját hallja idegen nyelven, ezt a nyelvtanulás egy természetes elemének tekinti, így fokozatosan juthatunk el odáig, hogy sem egymás előtt, sem a tanár előtt, sem pedig a valós szituációban nem vagy kevésbé jelent majd problémát, ha idegen nyelven kell megszólalnia, stb.

Azért is szükséges már az első MID-órától a célnyelv tanulói használatát szorgalmazni mind a négy nyelvi alapkészségre kiterjedően, mert az írástanítás folyamatorientált és műfajközpontú tanításakor az L2-tanulók az írás előkészítő („vitatkozó”) szakaszában hajlamosabbak az anyanyelvüket használni – bár ez a jelenség magasabb szintű célnyelvi ismeretek esetén nem jelentős mértékben jellemző –, miközben a tényleges L2 használata alapvetően magára az írásfolyamatra marad.

A dolgozatban bemutatott olvasás- és írástanítási moduláris keret is épít az állandó tanulói célnyelvhasználatra. Fontos a blended learning (Vincze, 2014c) által kínált lehetőségekkel élni, ez több szempontból is indokolt: időt nyerhetünk olyan tevékenységekre, amelyeket a nyelvtanuló otthon kevésbé képes önállóan elvégezni; amely feladatokat viszont meg tud önállóan oldani, célszerű otthoni, egyéni foglalkozásra kiadni, mert ezáltal is segítjük az önálló tanulóvá válás folyamatát. (Ehhez meg kell a nyelvtanulót tanítani az idegennyelv-tanulás mikéntjére.)

A kutatási hibaszámokat figyelembe véve elmondható, hogy a legmagasabb hibaátlaggal járó feladatok, részkészségek (FT, hangos olvasás, tollbamondás stb.) otthon, önálló foglalkozás keretében is végezhetők. Ez nem zárja ki az órai alkalmazásukat, mindössze további gyakorlási lehetőséget biztosít a nyelvtanuló számára.

5. Eredményesen alkalmazható-e az olvasás- és írástanításhoz az elméleti és tapasztalati alapokon körvonalazott módszertani segédanyag?

A kutatás harmadik szakaszának, a kontrollesoportos vizsgálatnak volt a célja e kérdés megválaszolása. (A 14. sz. melléklet tartalmazza a kidolgozott segédanyag feladattípusait.) A segédanyag alapvetően a fonológiai tudatosság fejlesztésére irányult. A kutatási kérdéshez további magyarázat kívánczik: az olvasás- és írástanításhoz használt anyag alapvetően a

fonológiai tudatosság fejlesztését célozta meg. A *körvonalazott* szó a kutatási kérdésben arra utal, hogy nyelvpedagógiai szempontból feladattípusokról beszélünk annak függvényében, hogy a nyelvtanuló milyen célnyelvi szókinccsel rendelkezik, és anyanyelve és a célnyelv hangrendszerének összehasonlítása alapján milyen nehézségekre számíthatunk. A feladattípusok tehát irányt mutatnak, de a feladatokban használt szavak kicserélhetők, és a feladatok kombinálhatók pl. a kiejtés gyakorlására szolgáló feladatokkal.

A magyar célnyelvű olvasáskészség fejlesztésénél egyértelműen eredményes, mindemellett változatos feladatok formájában használható a vizsgálatban részt vevő kínai, cirill és arab, valamint latin ábécés anyanyelvű MID-tanulóknál egyaránt. A feladattípusokat célszerű megtartani, miközben a szavak változhatnak, és szükség esetén szemléltetőeszközök használata is lehetséges.

A kezdő/újrakezdő (A1) és alapozó (A2) MID-tanulóknál az automatizált szintig (ez egyénekenként változó) érdemes rendszeresen alkalmazni a fonológiai tudatosság fejlesztésére készített anyag feladattípusait, a nem kezdő B1 küszöbszinttől felfelé – azaz remélhetőleg már megfelelő tempójú és érthető hangos olvasás esetében – ritkábban válhat szükségessé

Ha kezdő nyelvtanulóknál alkalmazzuk, ahogyan már utaltam is rá, ügyeljünk a feladatok rendszeres és megfelelő gyakoriságú alkalmazására. Addig végezzük – lehetőség szerint – napi rendszerességgel, amíg a betűfelismerés, illetve íráskor a megfelelő betűkombináció megtalálása, a szófelismerés, a szómegnevezés, az álszavak hibátlan elisméltése ki nem alakul.

Az írástanításban a kezdő nyelvtanulóknál juthat inkább szerephez – figyelembe véve a kutatásban az első és második tollbamondás közötti minimális javulási arányt és a kontrollcsoportos vizsgálat eredményeit. (Ld. a dolgozatban szereplő olvasás- és írástanítási moduláris keret 3D ábráját a 2.5. pontban).

6. Tapasztalható-e eltérés, és ha igen, milyen értelemben és mértékben az ábécés és nem ábécés írásmódú MID-tanulók olvasás- és íráskészségének alakulásában?

Erre a nyelvpedagógiai szempontból kiemelt fontosságú kérdésre az első kutatási szakaszban kerestem a választ. A kutatási eredmények értelmében szignifikáns különbséget tapasztalhattunk az ábécés és a nem ábécés, logográfias írású kínai anyanyelvű beszélők között mind az olvasás-, mind az íráskészség alakulásában.

Új tudományos eredmények

A kutatás a MID-re vonatkozó nyelvpedagógiai eljárásokon belül a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség alakulását a MID-tanulók eltérő L1-e függvényében szemléli, miközben vizsgálja a fonológiai tudatosság (FT) fejlettségnek az olvasás- és íráskészség alakulására gyakorolt hatását, valamint az FT-fejlesztésre használt segédanyag megfelelőségét is.

A kutatás rámutatott a logográfias írásmódú kínai anyanyelvű és az alfabetikus cirill ábécét használó bolgár anyanyelvű beszélők esetében a két részminta közötti szignifikáns különbségre a MID-tanulás szempontjából: a fonológiai tudatosság, az olvasáskészség, a nyelvtani tudatosság és a tollbamondás (mint az írás egyik formája) területén.

A kutatás azt is megállapította, hogy a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság (FT) fejlesztésével javul a MID-tanulók olvasáskészsége.

A magyar célnyelvű FT pozitívan befolyásolja az olvasáskészséget még a kínai anyanyelvű MID-tanulóknál is, akik eredetileg a más agyi területekre támaszkodó logográfias L1-nek megfelelő olvasási mechanizmusait automatikusan transzferálják az alfabetikus magyar L2 olvasására, ami azonban kevésbé célravezető. Ez azt jelenti, hogy a megfelelő MID-tanulási szakaszban megfelelő ideig és megfelelő gyakorisággal végzett FT-fejlesztéssel elérhető egy jó MID-olvasáskészség.

AZ FT fejlesztésének a magyar célnyelvű íráskészség alakulására várt hatását is sikerült – hacsak részben is – igazolni, ugyanakkor ez az eredmény a jelenség további kutatására készített. A kutatás egyes eredményei szerint vélhetően a nyelvtani tudatosság lesz azoknak a tényezőknek az egyike, amelyek nagyban meghatározzák a célnyelvi íráskészség fejlődését, míg meghatározó szerephez juthat a nyelvtudásszint is mint tényező az FT-fejlesztés eredményesebb alkalmazhatóságában. Ennek igazolására újabb kutatásokat szükséges végezni további tényezők bevonásával.

A disszertáció rámutat olyan elméleti ismeretek gyakorlati nyelvpedagógiai szempontú alkalmazására, amelyek megkönnyítik a MID-tanárok órai felkészülését. Ilyen eredménynek tekinthető az olvasástanítás nyelvpedagógiai modellje, az olvasás- és írástanítás moduláris kerete, de az írás- és olvasástanítás fogalmi hálója is megnevezi a két készség fejlesztéséhez szükséges további készségeket, részkészségeket és nyelvi jelenségeket.

Végül, de nem utolsósorban a disszertáció javaslatot tesz egy olvasás- és írástanítási moduláris keretre, amelynek egyes részei/moduljai az adott MID-csoport igényeinek, nyelvtudásszintjének stb. függvényében súlyozhatók (pl. az FT-fejlesztés), miközben szem

előtt tartjuk a moduláris keret minden részének gyakorlati alkalmazását a tanítás folyamatában. A moduláris keret egy nyelvóra vagy egy tágabb időintervallum kereteire is értelmezhető.

A kutatási eredmények nyelvpedagógiai felhasználhatósága

A kutatás a MID-tanítás és -tanulás folyamatában szemlélte az olvasás- és íráskészség alakulását. Ennek velejárója, hogy a dolgozatban szinte minden vizsgált jelenségnél történt utalás az eredmények MID-tanításban és -tanulásban való felhasználhatóságára. Most ezekről adok egy rövid összefoglalást.

A disszertáció alapvetően a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság kialakításának a szükségességére fektette a hangsúlyt, és bizonyította, hogy az olvasás- és írástanítás során más arányok kívánatosak az alfabetikus anyanyelvű és nem alfabetikus kínai anyanyelvű MID-tanulók esetében.

A fonológiai tudatosságot (FT) fejlesztő és mérő feladatok nemcsak az olvasástanításban, hanem motivációs célokból is alkalmazhatók, mindemellett más gyakorlattípusokkal – így például a szótagoló olvasással, nyelvtudástól függően szavakból, mondatokból, rövidebb ismert, majd ismeretlen, illetve hosszabb ismeretlen szövegekből álló tollbamondással – együtt akár az otthoni, önálló MID-tanulást is segíthetik.

AZ FT fejlesztésére és mérésére szolgáló feladatok kortól függetlenül sikeresen alkalmazhatók a magyar mint idegen nyelv esetében is az olvasástanítás fejlesztésére. Mindemellett az FT fejlesztésére és mérésére irányuló feladatok jól kombinálhatók a kiejtés és a hallásértés fejlesztésével és más feladatokkal (rövid távú verbális és vizuális memória) is, így vélhetően elkerülhető a tanulók frusztrálása a kiejtéstanítás miatt.

A jó/gyakorlott olvasóvá és íróvá válást segítik elő a bemutatott tanulási stratégiák, kombinálva az olvasás- és írástanítási moduláris keretet alkotó egyes elemekkel/modulokkal, így a nyelvtan, a szókincs, a beszédértés, a kiejtés, a beszédalképesség és más készségek és részkészségek együttes fejlesztésével, alkalmazásával. Ennek megfelelően mindezeket lehetőség szerint már az első MID-órától kezdve igyekezzünk aktívan használtatni a tanulókkal. Célszerű gyakorlatokat végezni a rövid idejű vizuális és a rövid idejű verbális memória fejlesztésére is. Az ilyen jellegű feladatok megtörik az óra esetleges monotonitását, megszüntetik a „nehéz munka” jellegét, felüdülést jelenthetnek, miközben komoly fejlesztést végzünk.

A MID-tanárok számára segítséget jelenthetnek az egyes gyakorlattípusok, ötletek, hiszen azok alapján újabb és újabb feladatok alkothatók. Mindemellett gyakorlati nyelvpedagógiai

jelentőségű lehet az olvasástanítás modellje, az FT-vizsgálat alkalmazásának ötlete a MID-tanári munkában, és végül, de nem utolsósorban az olvasás- és írástanítási moduláris keret, amely egyfelől a nyelvi szinteket, másfelől a nyelvi készségeket működésükben és egymással való kölcsönhatásukban alkalmazza az olvasás- és írástanítás hosszú és türelmet igénylő folyamatában.

A moduláris keretet más szemszögből szemlélve akár azt is megfogalmazhatjuk, hogy nem más, mint maga a nyelvtanulás, hiszen szerepel benne a nyelvi tartalom, az olvasás/írás kognitív komponensei, a nyelvi készségek, a szükséges nyelvi input és output, a nyelvóra és az otthoni önálló tanulás egyaránt. Ami hiányzik, az a tananyag. A tananyag, és azon belül az FT-fejlesztés arányainak összeállítása már attól függ, hogy kezdő vagy más szintű (KER szerinti A1, A2, ... C1) nyelvtanulói csoportról van-e szó. Mivel az így kialakított moduláris keret valójában a nyelvtanulás kereteit körvonalazza, talán segítségére lehet a MID-tanároknak a nyelvóra vagy akár egy tanfolyam megtervezésében is. A moduláris keret értelmezéséhez, alkalmazásához átfogó nyelvpedagógiai szemlélet, holisztikus látásmód szükséges.

További lehetséges kutatási irányok

A dolgozatban a vizsgált nyelvi jelenségek között számos olyan érintkezési pont jelenik meg, amelyek további kutatások tárgyát képezhetik.

Célszerűnek tartom az íráskészséghez kapcsolódó más készségek, képességek további vizsgálatát lefolytatni a szókincs, a helyesírás stb. bevonásával. Az íráskészség és az FT-fejlesztés kapcsolatát célszerű volna egy újabb kutatásban megvizsgálni a köztes nyelv alakulásának szempontjából.

Szükséges a motiváció és a MID-tanítás kérdésére is kiterjedt kutatást végezni. Egy ilyen kutatást az alábbiak miatt tartanék szükségesnek: egyfelől a MID bekerült a közoktatásba, így sokszor olyan esetekkel találkozhatnak a MID-tanárok, amikor a MID-et már nem önszántukból tanulják a diákok, sőt, nem is feltétlenül van céljuk vele. Másfelől – ahogyan arra néhány kérdőíves válasz is rámutatott – az adott nyelvi jelenség tanítási módszere a nyelvtanuló igényeitől függhet. Érdeemes megvizsgálni, hogy aki alapvetően a szóbeli kommunikáció révén boldogul magyarországi tartózkodása során, annak milyen mértékben és mélységben tanítsunk olvasást, szövegértést? Én ugyan ezt nem bíznam a nyelvtanulóra, de ma a másodlagos szóbeliség korában talán érdemes volna ezen és hasonlókon elgondolkodni.

Hasonlóan fontos és hasznos eredményeket hozhat a nyelvtanulás, azon belül is az olvasás és a zene, a dallamiság kapcsolatának vizsgálata. Egyfelől azért, mert a nyelv is és a

zene is az emberi fajra jellemző tudatos tevékenységek (Asztalos, 2012), másfelől, mert a „ritmusérzék mind a beszédészlelés, mind az írás, olvasás, sőt a számolás és a helyesírás folyamatainak is szerves része” (Gósy, évszám nélkül: 37).

Számos terület vár még tehát feltárára a MID olvasás- és írástanítás témakörében.

Összegzés

A dolgozat az olvasás- és írástanítás témakörét vizsgálta a magyar mint idegen nyelv pedagógiájában. Ezek tanult készségek az idegen nyelvek esetében is az anyanyelvhez hasonlóan, Dehaene, Cohen (2007) neuronális újrahasznosítási elmélete nyújt erre magyarázatot.

Az idegennyelv-tanításban célszerű a pszicholingvisztika, a kognitív pszichológia, a neurolingvisztika ide vonatkozó eredményeit figyelembe venni, hiszen ez nagyban hozzájárul a nyelvtanár munkájához. Ettől függetlenül természetesen mindenki saját maga alakíthatja ki nyelvtanítási nézeteit tudása, tapasztalata függvényében. A kognitív megközelítés azáltal, hogy rávilágít az adott nyelvi jelenségek hátterében meghúzódó, a kognitív pszichológia által feltárt neurális mechanizmusokra, a nyelvtanuló anyanyelvének a célnyelvi megnyilvánulásokat érintő esetleges hatására, a várható nehézségekre, rámutat a tanítandó készségek és a nyelvtanuló nyelvtanulását befolyásoló egyéb tényezők (memóriakapacitás, ritmusérzék stb.) kapcsolatára, hozzájárul olyan nyelvpedagógiai megoldások körvonalazásához és alkalmazásához, amelyek megkönnyíthetik mind a nyelvtanárok, mind pedig a nyelvtanulók munkáját. „Kétségtelen, hogy a holisztikus kognitív szemlélet még kihasználatlan lehetőségeket és ígéretes távlatot kínál a magyar mint idegen nyelv újszerű megközelítése számára” (Szűcs, 2016: 179).

A disszertáció célul tűzte ki többek között a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség fejlesztési lehetőségének vizsgálatát. A magyar anyanyelv-pedagógiai és gyógypedagógiai, diszlexiakutatásra vonatkozó szakirodalom alapján a figyelem fókuszába a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság (FT) került. Ily módon az FT fejlesztése révén bebizonyult, hogy a magyar célnyelvű FT fejlesztése pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű olvasáskészséget. Ez az eredmény korrelál azoknak a külföldi kutatásoknak az eredményeivel, amelyek logográfiás, így kínai anyanyelvűek angol mint idegen nyelvi olvasáskészségét, annak alakulását vizsgálták.

A jelen kutatás rámutatott, hogy hasonló összefüggés a magyar célnyelvű FT fejlettsége és az íráskészség között nem figyelhető meg teljes egyértelműséggel: a kezdő

nyelvtudásszinten alkalmazott FT-fejlesztés szignifikánsan befolyásolja az olvasás- és az íráskészséget, míg a magasabb nyelvtudásszint és/vagy a számottevően nagyobb óraszám is jelentkezhethet befolyásoló tényezőként, így az íráskészség fejlesztési lehetőségeinek körvonalazása érdekében további kutatások szükségesek. Mindazonáltal a kutatásban megállapítottam – noha nem bizonyítottam –, hogy az íráskészség alakulásában – a nyelv oldaláról tekintve – a hang-betű, illetve a hangalak-írásképp megfeleltetésen kívül a nyelvtani tudatosság, valamint a szókincs játssza a döntő szerepet, és – az olvasáskészséghez hasonlóan – fontosak más, nyelven kívüli tényezők (pl. háttérismeretek) is.

A kutatás a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség fejlesztési lehetőségeit vizsgálva azt is bizonyította, hogy az alfabetikus és a nem alfabetikus írásmódú anyanyelvű nyelvtanulók esetében a MID-tanítás és -tanulás során alkalmazott eljárások más súlyozása és időnként más eljárások alkalmazása szükséges.

Nyelvpedagógiai munkáról lévén szó, gyakorlati hozzájárulásnak számít az olvasás nyelvpedagógiai modellje is, hiszen a fejlesztéséhez szükséges részkészségek szerepelnek a könnyen megjegyezhető ábrán, valamint a fonológiai tudatossági (FT) vizsgálat időnkénti használatára tett javaslat, amivel könnyebbé válik a MID-tanárok számára az adott nyelvtanulási szakaszban leginkább szükséges FT-fejlesztési feladatok meghatározása. A dolgozat részletesen bemutatja egy harmadik, az ún. műfajközpontú írástanítás folyamatát, ezáltal is megkönnyítve az ilyen jellegű foglalkozások megtervezését.

A fentiekhez hasonlóan gyakorlati céllal jött létre a disszertációban bemutatott olvasás- és írástanítási moduláris keret, amelyet bár Stanovich (1980) interaktív kompenzációs olvasástanítási modellje ihletett, túllép azon, hiszen az olvasás- és az íráskészség fejlesztésének „szolgálatába állítja” a többi nyelvi alapkészséget, így előmozdítja azok fejlődését is.

A dolgozat kutatás-módszertani szempontból összetett, három szakaszból álló, kombinált paradigmájú kutatást mutat be. A kvalitatív és kvantitatív kutatás az eddig bemutatott eredményeken kívül ismerteti a kérdőíves kikérdezésben részt vevő MID-tanárok véleményét a MID-tanítás általuk tapasztalt nehézségeiről. Ezek alapvetően az általuk szükségesnek tekintett metodikai segédanyagok és a nyelvi foglalkozásokon használható nyelvi anyagok hiányában öltenek formát.

A dolgozat az olvasás- és írástanítás fejlesztésére vonatkozó, az eddigiekben bemutatott eredményeivel természetesen még korántsem merítette ki a lehetséges kutatási irányokat. Célja nem is ez volt. A kutatási eredmények alapján azonban látható, hogy több új kutatási

eredményt is fel tud mutatni, amelyek gyakorlati hasznára lehetnek a MID-tanároknak. Alapvető célja ez volt.

További kutatások több szálon is indíthatók, így például vizsgálható, hogy az olvasáskészség fejlődése az FT mely részfeladataitól függ leginkább, de az íráskészség esetében a tanulói fogalmazások, a szókincs, a tanulók nyelvtani tudása és beszédképességük és/vagy extrovertált/introvertált típusú egyéniségük összefüggései is érdekes témát jelenthetnek a már említett köztes nyelv és az FT-fejlesztés kapcsolatának vizsgálatához hasonlóan. Az idegennyelv-tanítás, azaz a MID-tanítás kapcsán is kiemelt jelentőségű a nyelvtanuló motivációja, a diák-tanár-tanulandó anyag/készség/nyelv stb. kapcsolatának kutatása. Megannyi lehetőség, és mind a MID ügyét vihetné előbbre.

Egy további kutatás tárgya lehet a jó/gyakorlott olvasóvá és íróvá válás feltételeinek meghatározása a magyar mint idegen nyelv területén.

Addig azonban, amíg a kiejtéssel nehézségek akadnak, ahogyan azt a tanári kérdőíves válaszok is jelezték, még hosszú út vezet a jó/gyakorlott olvasóvá és íróvá válásig. Ezért, bár a dolgozat említést tett a jó/gyakorlott olvasókról és írókról, ennek az újabb témának a kérdéskörét nem járta körbe, nem vizsgálta. A jó íróvá és jó olvasóvá válás folyamatát segíthetjük azonban, ha alkalmazzuk a dolgozatban javasolt komplex olvasás- és írástanítási moduláris keretet, hiszen abban a nyelvi készségek szoros együttműködésben fejlődnek, és ily módon járulnak hozzá a magyar mint idegen nyelv magasabb szintű használatához, ez pedig elősegíti az olvasás- és íráskészség fejlődését.

Kivonat

A kutatás a magyar mint idegen nyelv olvasás- és írástanításának szakmai hátterét röviden mutatja be, majd arra támaszkodva feltárja, van-e kapcsolat a magyart idegen nyelvként tanuló anyanyelvének írásmódja és a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség kialakulása és fejlettsége között. A kutatás a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség és azok részkészségeinek a kapcsolatát – különös tekintettel a fonológiai tudatosságra – is vizsgálja azzal a szándékkal, hogy egyértelműsíthető összefüggéseket találjon, amelyek beemelhetők a nyelvpedagógia eszköztárába, és a nyelvtanításban eredményesen alkalmazhatók. A disszertáció további célja, hogy az eredmények alapján olyan nyelvpedagógiai megoldást körvonalazzon és bemutassa kereteit, amelynek révén az írás- és olvasástanításhoz a kollégák módszertani segítséget kaphatnak, másfelől pedig a magyart idegen nyelvként tanulók – akár nyelvtanáraik révén, akár önálló tanulás formájában – könnyebben haladhatnak. Amennyiben az eredmények igazolják a dolgozat hipotéziseit, a kutatás eredményei túlléphetnek a magyar mint idegen nyelv tanításának keretein, és az elért eredmények más idegen nyelv pedagógiájában, azon belül az olvasás- és az íráskészség kialakításában és fejlesztésében is alkalmazhatók lehetnek, a kutatást alátámasztó elméleteknek köszönhetően.

A kevert paradigmájú kutatás az eltérő kutatási szakaszokhoz eltérő adatgyűjtési módszereket rendelt (MID-tanári kérdőív, majd a nyelvtanulók körében elvégzett vizsgálatok, így a fonológiai tudatosság-vizsgálat, olvasásvizsgálat, tollbamondás, önálló írásos szövegalkotás és a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság fejlesztése, az FT-fejlesztést szolgáló anyag tesztelése). A feltáró kutatás során az adatokat kvalitatív és kvantitatív elemzésnek vettem alá, és a feldolgozást segítő MAXQDA és SPSS szoftvereket használtam. Az eredmények biztatóak: a fonológiai tudatosság fejlesztése pozitívan befolyásolja a MID-tanulók célnyelvi olvasás- és íráskészségét.

A kutatás pozitívuma továbbá, hogy az így kapott eredmények több ponton azonosságot mutatnak nemzetközi vizsgálatok eredményeivel, így a kínai (logográfias) L1 nyelvtanulók angol (alfabetikus nyelv) L2-tanulásra irányuló kutatásokéival. Mindez arra enged következtetni, hogy a MID pedagógiájában eltérő megoldásokat szükséges alkalmazni az alfabetikus és a nem alfabetikus L1 nyelvtanulók MID-tanítási és -tanulási folyamatában, hiszen az alfabetikus L1 anyanyelvi hatás nem zavarja a MID olvasás- és íráskészség megfelelő működését, de a nem alfabetikus L1 nem segíti. Emiatt a célnyelvi fonológiai tudatosság kialakítása szükségesnek tűnik, hiszen a fonológiai tudatosság fejleszthető még felnőtt nyelvtanulóknál is.

Az eredmények alapján körvonalazódott egy komplex olvasás- és írástanítási moduláris keret, amely magában foglalja az alfabetikus és nem alfabetikus L1 MID-tanulók nyelvtanulási nehézségeinek megkönnyítésére irányuló feladattípusok kereteit is, ily módon segítve mind a MID-tanárokat, mind a MID-tanulókat. A javasolt moduláris keret alkalmazható más alfabetikus írásmódú idegen nyelvek tanításában is.

Abstract

The dissertation introduces the theoretical background of teaching reading and writing in Hungarian as a foreign language (FL). Based on the theoretical findings it reveals the possible connections between the writing system (script) of the language learner's mother tongue and the development of reading and writing skills in Hungarian as FL. The interfaces of these connections are also characterised.

The research investigates the connections between the reading and writing skills, subskills in Hungarian (as target language) with a special focus on L2 phonological awareness. The objective of the investigation is to find obvious correspondence that can be transferred into the methodology of Foreign Language teaching.

A further aim of the dissertation is to apply the research results in order to outline a language pedagogy modular framework for teaching reading and writing skills in Hungarian as a foreign language. This methodological solution would also foster independent and autonomous language learning.

As the findings prove the hypotheses, the results may be used not only in teaching Hungarian as a foreign language but also in any foreign language pedagogy for alphabetical L2, more exactly in teaching and developing reading and writing skills. The underlying theoretical background may enable teachers to apply these principles.

The mixed-paradigm research used different data collection methods in various stages of the investigation (survey of teachers of Hungarian as a foreign language; tests of target language reading and writing skills (dictation, essay writing) of the language learners before and after phonological awareness training in Hungarian as FL). During the exploratory research data were analysed both in qualitative and quantitative ways using MAXQDA and SPSS software. Although the sample size is small, the results are convincing: the phonological awareness training has a positive impact on the reading and partially on the writing skills of students of Hungarian as foreign language.

The results of the research are consistent in several aspects with the results of similar international research on reading and writing skills of Chinese (logographic) L1 learners who study English (alphabetical) as L2. The conclusion is that the pedagogy of Hungarian as a foreign language requires various pedagogical approaches and methods in case of alphabetical and non-alphabetical L1 learners. An alphabetical mother tongue does not interfere negatively with reading and writing in Hungarian (FL), but non-alphabetical L1 languages do not facilitate reading and writing processes in an alphabetical FL. Therefore, phonological

awareness training – even in adults with logographic writing background – has a key role in the learning processes of alphabetical languages as FLs.

Based on the research results, a complex module framework is outlined for teaching reading and writing in Hungarian as a FL. The system includes task types to ease the learning difficulties of both alphabetical and non-alphabetical L1 language learners. This teaching framework may be of help for teachers of Hungarian as a foreign language and of other alphabetical foreign languages.

Irodalomjegyzék

- A VAZUL-ÁG. Árpád-házi királyok Szent István után (1038–1301), CD-ROM-sorozat internetes változata. Budapest: Enciklopédia Humana Egyesület. Letöltés dátuma: 2017. 07. 03., forrás: Magyar Elektronikus Könyvtár.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ, A., KÁLMÁNNÉ B. I., KERNYA, R., H.TÓTH, I. (2001). *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskola Kiadója.
- AHN, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school: action research. *English Language Teaching*, vol. 5., No. 2., 2–16.
- ANTAL, L. (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.
- ARATÓ, F. (1991). *Az olvasás pedagógiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ASZTALOS, K. (2012). A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, 76–92.
- ATKINSON, R. C., SHIFFRIN, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, vol. 225, issue: 2, 82–90.
- ATKINSON, R., SHIFFRIN, R. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. In K. Spence, J. Spence (eds.): *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. vol. 2., 89–195. New York: Academic Press.
- BÁBOSIK, I. (2009). Személyiségismeret és kapcsolatépítés. In E. Kállai, L. Kovács: *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. 21–30. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- BADDELEY, A., HITCH, G. (1974). Working memory. In G. Bower (ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, vol. 8., 47–89. New York: Academic Press.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W., ANDERSON, M. (2009). *Memory*. New York: Psychology Press.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M., ANDERSON, M. (2009). *Memory*. Hove – New York: Psychology Press.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M., ANDERSON, M. (2010). *Emlékezet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- BAK, M. (2015). Magyar mint idegen nyelv a közoktatásban – egy működő iskola példáján keresztül. *THL2 – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 84–92.
- BÁNDLI, J. (2017). A műhely, ahol a magyar mint idegen nyelv szakmává vált. In O. Maróti, O. Nádor (szerk.): *225 – 65 – 60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A THL2 ünnepi száma*. 13–29. Budapest: Balassi Intézet.
- BÁRDOS, J. (1984). Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. *Pedagógiai Szemle*, 34/2., 105–118.
- BÁRDOS, J. (2000). *Az idegen nyelv tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS, J. (2002). A kiejtés fontossága és pontossága. In Szűcs, T., Kárpáti E. (szerk.): *Nyelvpedagógia: A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Nyelvpedagógia I-II. szekcióinak előadásai (Iskolakultúra Könyvek 12.)* 139–152. Pécs: Iskolakultúra Könyvek.
- BÁRDOS, J. (2006). Módszertan vagy nyelvpedagógia? *THL2 - A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 5–14.
- BÁRDOS, J. (2012). A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai. *Magyar pedagógia*, 112. évf., 2. szám, 61–75.
- BECKER, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In A. Horning, A. Becker: *Revision. History, Theory, and Practice*. 25–50. West Lafayette, Indiana, USA: Parlor Press LLC.
- BENCZIK, V. (2001). *Nyelv, írás, irodalom – kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- BOWEN, T., MARKS, J. (1994). *Inside Teaching. Options for English Language Teachers*. Oxford: Heinemann.
- BRADLEY, L., BRYANT, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419–421.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching, 4th Edition*. NY, USA: Longman.
- BRUMFIT, C., JOHNSON, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BUDAI, L. (2010). *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CASTRO-CALDAS, A., PETERSSON, K., REIS, A., STONE-ELANDER, S., INGVAR, M. (1998). The Illiterate Brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121., 1053–1063.

- CHEN, C., XUE, G., MEI, L., CHEN, C., DONG, Q. (2009). Cultural neurolinguistics. In J. Y. (ed.): *Progress in Brain Research, Vol. 178. (Cultural Neuroscience: Cultural Influences on Brain Function)* 159–171. The Netherlands: Elsevier B. V.
- COOPER, T., MORAIN, G. (1980.). A study of sentence-combining techniques for developing written and oral fluency in French. *French Review*, 53/3., 412–123.
- COTTON, K. (1988). Teaching Composition: Research on Effective Practices.
http://www.hawaii.edu/mauienglish/departments/pages/Teaching_composition.pdf,
Letöltve: 2017.07.21.
- CRESWELL, J. W., PLANO CLARK, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- CS. CZACHESZ, E. (1998). *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- CSABA, M., DOMJÁN-KONCZ, E. (2017.). *Munkamemória és helyesírás. Anyanyelv-pedagógia*, 2017., 2. sz.: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=678>
- CSAPÓ, B. (2012). *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CSAPÓ, B., CSÉPE, V. (2012). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CSÉPE, V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CSÉPE, V. (2013). Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. In memoriam Leo Blomert. *Pszichológia*, 33/1.sz., 1–14.
- CSÉPE, V. (2014). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh Cs., Lukács Á.: *Pszicholingvisztika 1–2*. 339–370. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CSÉPE, V. (2014). Az olvasás zavarai és a diszlexia. In Pléh Cs., Lukács Á.: *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. 1345–1363. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CSÉPE, V. (2016). Az olvasó agy. Magyarország az élvonalba kerülhetne. *Új Köznevelés* 2016/1., 16–25.
- CSÉPE, V., GYÖRI, M., RAGÓ, A. (2007). *Általános Pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest: Osiris.
- CSERNÉ ADERMANN, G. (1999). *A tanulás- és kutatómódszertan alapjai*. Pécs: JPTE.
- CSONKA, CS. (2005). Módszertani gondolatok a magyar ábécé tanításáról. *THL2*, 1., 104–112.
- DEAN, P., ODENDAHL, N., QUINLAN, T., FOWLES, M., WELSH, C., BIVENS-TATUM, J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. USA, New Jersey: ETS.

- DEHAENE, S. (2009). *Reading in the Brain*. New York: Penguin Viking.
- DEHAENE, S. (2011). *The Massive Impact of Literacy on the Brain and its Consequences for Education*. Pontifical Academy of Sciences, Vatican City:
<http://www.pas.va/content/dam/accademia/pdf/sv117/sv117-dehaene.pdf>
- DEHAENE, S., COHEN, L. (2007). Cortical Recycling of Cortical Maps. *Neuron*, vol. 56., 2., 384–398.
- DULAY, H., BURT, M. (1973). Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23/2., 245–258.
- DULAY, H., BURT, M. (1974.). Natural Sequences in Child SLA. *Language Learning* 24/1., 37–68.
- DURST, P. (2013). Mintavételi technikák a magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálatában. *Hungarológiai Évkönyv*, 15–21.
- EINHORN, Á. (2014). A gondolkodás fejlesztése és az írástanítás. In Knausz I., Lubinszki M., Sarka F. (szerk.): *Tehetség: Előnyök és hátrányok metszéspontján*. 156–165. Miskolc: Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet.
- ELLIS, R. (2005). *Principles of instructed language learning*. sciencedirect.com:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000138>
- ERVIN-TRIPP, S. (1974). Is Second Language Learning Like the First? *TESOL Quarterly* 8., 111–127.
- FALUS, I. (2011). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- FALUS, I., OLLÉ, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. (2013). *Reperes Recherches an didactique du francais langue maternelle*. Letöltés dátuma: 2017. július 6. <http://reperes.revues.org>:
<https://reperes.revues.org/505#tocto2n1>
- GIAY, B. (1991). Előszó. *Hungarológiai Ismerettár* 6., 3.
- GIAY, B. (1998). A magyar mint idegen nyelv fogalma. In Giay B., Nádor O.: *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. 28–36). Budapest: Janus-Osiris.
- GILLAM, R. B., VAN KLEECK, A. (1996). Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17(1), 72–81.
- GOODMAN, K. S. (1997). The Reading process. In V. Edwards, D. Corson (eds.): *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy*. 1–7. Dordrecht: Springer.

- GOSWAMI, U., BRYANT, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Erlbaum.
- GOSWAMI, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74/1. 1-14.
- GÓSY, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- GÓSY, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. Megtekintés: 2016. 08. 15.
- GÓSY, M. (évszám nélkül). *GMP-Diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: NIKOL KKT.
- GRIFFITH, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- GRIFFITH, C., OXFORD, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language-learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, vol. 43., 1–10.
- GYARMATHY, É. (2007). *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- GYARMATHY, É. (2009). Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*, 3–4., 60–73.
- GYÖNGYÖSI, L. (2011). Színes magánhangzók. *THL2*, 68–80.
- H. MOLNÁR, E. (2013). *A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton*. Szegedi Tudományegyetem JGYPK: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/315_akusztikai_oldal.html Megtekintés: 2017. december 22.
- HARLEY, T. (2001). *The Psychology of Language. From Data to Theory. 2nd Edition*. Hove, East Sussex: Psychology Press Ltd.
- HEGEDŰS, J. (2012). *Az idegen nyelv. Nyelvek – nyelvtanulás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- HENNES, A.-K., BÜYÜKNARCI, Ö., RIETZ, C., GRÜNKE, M. (2015). *Insights in Learning Disabilities*, 12(1), 35–56.
- HÉRA, G., LIGETI, G. (2014). *Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása*. Budapest: Osiris Kiadó.
- HORVÁTH, J. (2001). *Advanced Writing in English as a Foreign Language*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- HORVÁTH, J. (2005). Megjegyzések a hallás utáni megértés módszertanához. *Hungarológiai Évkönyv*, 106–114.
- H.TÓTH, I. (2006). Az ábécé tanításának hasznosságáról. *THL2*, 2006/1-2., 142-152.

- HURD, S., LEWIS, T. (2008.). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Dublin, Ireland: Trinity College.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. 269–293. Harmondsworth: Penguin.
- IVÁDY, R. E. (2007a). *A tudattalan emlékezet nyomában*. Letöltés dátuma: 2017. 07. 15., BME Kognitív Tudományi Tanszék: <http://cogsci.bme.hu/~ivady/cikkek.html>
- IVÁDY, R. E. (2007b). *Implicit learning and second language acquisition*. Letöltés dátuma: 2017. 07. 16., Implicit Laboratory Association, Budapest: <http://www.implab.hu/public/pic8.pdf>
- JACKSON, D. M. (1996). *Specialized Training on Process Writing*. ERIC – Institute for Education Sciences: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395313.pdf>. Letöltve: 2017. 07.06.
- JAMES, K. H., ENGELHARDT, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 32–42.
- JEAN, G. (1991). *Az írás, az emberiség emlékezte*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- JOHNSON, J. S., NEWPORT, E. L. (1989). *Cognitive Psychology*, 21., 60–99.
- JOHNSON, K., MORROW, K. (1981). *Communication in the Classroom*. Harlow: Longman.
- JORDANIDISZ, Á. (2009a). A fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolata. *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. 28–37. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- JORDANIDISZ, Á. (2009b). *A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában*. Letöltés dátuma: 2014. 01. 08., *Anyanyelv-pedagógia*,: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222>
- JORDANIDISZ, Á. (2011). *A kétnyelvű gyermekek olvasástanulásának és fonológiai tudatosságának kapcsolata*. Letöltés dátuma: 2017. 07. 16., *Gyógyypedagógiai Szemle*, 2011/3-4.: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=37&jaid=543
- JORDANIDISZ, Á. (2015). *Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között*. Budapest.
- JÓZSA, K., STEKLÁCS, J. (2007). *Az olvasáskutatás tanításának helyzete*. Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar: http://tfk.kefo.hu/images/TVK_dokuk/olvasasert/olvtanitas_kutatasa.doc. Letöltve: 2017.07.20.
- JÓZSA, K., STEKLÁCS, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. évf., 4., 365–397.

- KAPLAN, R. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16., 1–20.
- KASSAI, I. (2001). Lengyel Zsolt: Az írás. Kezdet - folyamat - végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai. *Magyar Nyelvőr* 125/4., <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1254/125417.htm> Megtekintés: 2016. november 22.
- KASSAI, I., VASSNÉ KOVÁCS, E. (2001). A nyelvi készségek és a diszlexia kapcsolatáról. *Fejlesztő Pedagógia, különszám*, 44–45.
- KÉKI, B. (2000). *Az írás története. A kezdetektől a nyomdabetűig*. Budapest: Vince Kiadó.
- KIANY, G., SHIRAMIRY, E. (2002). The Effect of Frequent Dictation on the Listening Comprehension Ability of Elementary EFL Learners. *TESL Canada Joynal/Revue TESL du Canada*, Vol. 20. No. 1., 57–63.
- KIRÁLY, G., DÉN-NAGY, I., GÉRING, Z., NAGY, B. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 2., 95–104.
- KISNÉ BERNHARDT, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban (PhD-disszertáció)*. Budapest: ELTE.
- KISZELY, Z. (1999). The Write Way? Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatással kapcsolatban. *Modern Nyelvoktatás*, 4., 51–61.
- KIVISTÖ-DE SUZA, H. (2015). *Phonological Awareness and Pronunciation in a Second Language. PhD dissertation*. Barcelona.
- KLEIN, Á. (2011). *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécsi Tudományegyetem: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatis/index.html
- KORMOS, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Psychology Press.
- KOVÁCS, G. (2014). Idegennyelv-elsajátítás. In Pléh Cs., Lukács Á., *Pszicholingvisztika 1*. 593–674. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KOYAMA, M., STEIN, J., STOODLEY, C., HANSEN, P. (2013). Cerebral mechanisms for different second language writing systems. *Neuropsychologia*, vol. 51, issue 11, 2261–2270.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- KRASHEN, S. D. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (évszám nélkül). *Defending whole language: The List of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction*. Stephen D. Krasehn honlapja: http://www.sdkrashen.com/content/articles/phonemic_awareness_training.pdf
- LACZKÓ, M. (2006). Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra*, 9., 39–57.
- LACZKÓ, M. (2010). Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010, 1–2., 135–147.
- LAJOS, G. (2003). A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétnyelvű gyerekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2., 5–21.
- LANGER, J., FLIHAN, S. (2000). *Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks*. University of Albany: <http://www.albany.edu/cela/publication/article/writeread.htm>
- LENGYEL, ZS. (1999). *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest: Corvina.
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1-34). Ann Arbor: the University of Michigan Press
- LIN, L.-C. (2014). Effect of Phonological Awareness Training on English Word Reading among Taiwan EFL Adult Learners. *Journal of Applied Foreign Languages*, 2014, vol. 21., 23–41.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIU, J.-C. (2014). *The Impact of Phonological Awareness on EFL Students' Learning*. National Pingtung University of Education: <http://140.127.82.166/retrieve/20838/102NPTT0238008-001.pdf>
- LŐRIK, J. (évszám nélkül). *A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről*. Letöltés dátuma: 2017. 07. 16., Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége: <http://mlszsz.hu/diszlex/74-lrik-jozsef-a-gyermeki-fonologiai-tudatossag-megismereserl.html>
- MANGEN, A., VELAY, J.-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. In M. H. Zadeh (ed.): *Advances in Haptics*. 385–401. InTech: <https://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing#> Megtekintés: 2017. július 3.
- MANGUEL, A. (2001). *Az olvasás története. (Ford.: Székely János)*. Budapest: Park Könyvkiadó.

- MARINOVA-TODD, S., MARSHALL, B. D., SNOW, C. E. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, vol. 34, 1., 9–34.
- MARÓTI, O. (2017). Semmiből világokat? – 60 éves a Balassi Intézet, a magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi oktatás legtöbb hallgatót fogadó műhelye. In Maróti O., Nádor O. (szerk.): *225 – 65 – 60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában*, 29–45. Budapest: Balassi Intézet.
- MARTINS DE SOUZA CARDOSO, A., MARINS DA SILVA, M., MEDEIROS DE BRITTO PEREIRA, M. (2013). *Phonological awareness and the working memory of children with and without literacy difficulties*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822013000200004&script=sci_arttext&tlng=en
- MAXWELL, J. (1974). Towards a definition of reading. *Reading*, 8: 5–12., doi: 10.1111/j.1467-9345.1974.tb00464.x. Letöltve: 2017. július 17.
- MEDGYES, P. (1995). *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- MEIXNER, I. (2008). *Játékház - képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. 9. kiadás. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- MEIXNER, I. (2016). *Én is tudok olvasni. Munkatankönyv a beszédjavító általános iskola számára*. 9. kiadás. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- MEZEI, O. (2015). Menekültek középiskolai magyar mint idegen nyelv oktatása. *THL2 – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 115–123.
- MOELLER, A., CATALANO, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. In J. D. Wright: *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences 2nd Edition*, 327–332. Oxford: Pergamon Press.
- MOLNÁR, E. K. (1996). *Magyar Pedagógia*, 96. évf., 2., 139–156.
- MOLNÁR, E. K. (2002). Az írásbeli szövegalkotás. In Csapó B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*, 193–216. Budapest: Osiris Kiadó.
- MURDOCK, B. (1974). *Human Memory: Theory and Data*. Hillsdale: Erlbaum.
- NÁDOR, O. (1998). A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In Giay B., Nádor O. (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*, 38–99.). Budapest: Osiris Kiadó.
- NÁDOR, O. (2005). Néhány szó az első szám elé. *THL2 2005/1*. 5–7.
- NÁDOR, O. (2006a). A magyar mint idegen nyelv tanításának múltja. In Hegedűs R., Nádor O.: *Magyar Nyelvemester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*, 15–30. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- NÁDOR, O. (2006b). A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszere. In Hegedűs R., Nádor O.: *Magyar Nyelvemester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*, 47–64). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- NAEP (évszám nélkül). *What does the NAEP Reading Assessment Measure?* NAEP – National Center for Education Statistic:
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/whatmeasure.aspx>
- NAGY, J. (2004a). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 2004/3., 3–26.
- NAGY, J. (2004b). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 2., 123–142.
- NAHALKA, I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. Módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, 5., 69–75.
- NAVRACSICS, J., BÁTYI, S. (2015). *Első- és második nyelv: interdiszciplináris megközelítések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- NÉMETH, D. (2006). *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- NETTEN, J., GERMAIN, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second language or foreign language: the neurolinguistics approach. *Neuroeducation*, vol. 1, No. 1., 85–114.
- NIKOLOV, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10. 1., 3–26.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OTTUCSÁK, M. (2014). Migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatása tanodai keretek között. *THL2*, 2., 118–128.
- OYAMA, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Psycholinguistic Research*, 5., 261–285.
- PARAN, A. (2012). Language Skills: Questions for Teaching and Learning. *ELT Journal*, vol. 66, 4., 450–458.
- PATKOWSKY, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30., 449–472.
- PELCZER, K. (2015). A magyar közoktatás "mostohagyermek": a magyar mint idegen nyelv tanítása. *THL2*, 1–2., 73–83.

- PERRY, L., SAMUELSON, L., MALLOY, L., SCHIFFER, R. (2010, 21 (12)). Learn locally. think globally. Exemplar variability supports higher-order generalization and word learning. *Psychological science*, 1894–1902.
- PINDAR, A. (2007). *Writing in your Balanced Literacy Program*. Faculty of Education – UOIT, Canada, Janette Hughes oldala: <http://faculty.uoit.ca/hughes/Writing/WritingProcess.html>. Letöltés: 2017. július 20.
- PLÉH, CS. (2011). A nyelv biológiai alapjai. Bátor elméletek és józan építkezés. *Magyar Tudomány*, 2011/8., 901–906.
- PRESSLEY, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In P. Kamil, P. Mosenthal, P. P. Pearson, R. Barr: *Handbook of reading research*, Vol. 3., 545–562. New York: Longmann.
- PRITCHARD, R. J., HONEYCUTT, R. L. (2005). The Process Approach to Writing Instruction: Examining its Effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald: *Handbook of Writing Research*. 275–290. NY, Guilford: Guilford Press.
- RABBINI, R. (2013). The Genre Approach to Writing Assessed. *Academic Exchange Quarterly*, vol. 7 No. 1. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-101943708/the-genre-approach-to-writing-assessed>
- RATHVON, N. (2004). *Early reading assessment: a practitioner's handbook*. New York: The Guilford Press.
- RIVERS, W. M., TEMPERLEY, M. S. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. Oxford: Oxford University Press.
- ROMANKOVICS, A., ROMANKOVICSNÉ TÓTH K., MEIXNER, I. (1993). Olvasni tanulok. Ábécéskönyv a szóképes előprogramra épülő elemző-összetevő eljáráshoz. 19. (átdolgozott) kiadás. Mogyoród: Romi-Suli Könyvkiadó és Továbbképző Műhely
- RONALD B., G., VAN KLEECK, A. (1996). *Phonological Awareness Training and Short-Term Working Memory: Clinical Implications*. Topics in Language Disorders: http://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Abstract/1996/11000/Phonological_Awareness_Training_and_Short_Term.8.aspx
- ROSE, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading. Final Report*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- SÁNTHA, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- SÁNTHA, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 6–7., 168–177.
- SÁNTHA, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

- SÁNTHA, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- SÁNTHA, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- SCHMIDT, I. (2008). A magyar mint idegen nyelv elsajátítása írás- és olvasászavar esetén. *THL2*, 51–57.
- SCHMIDT, I. (2013–2014). Alfabetizálás a magyar mint idegennyelvi órákon. *Hungarológiai évkönyv*, 88–96.
- SINGLETON, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual review of Applied Linguistics*, vol. 21., 77–89.
- SINGLETON, D., PFENNINGER, S. (2015). Insights from a mixed methods approach with respect to age and long-term instructed language learning. In Navracsics J., Bátyi S. (szerk.): *Első és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. Pszicholingvisztikai tanulmányok VI.* 11–21. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SNOWLING, M. J. (2000). *Dyslexia*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishers
- SOMINÉ HREBIK, O. (2011). Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 1., 53–77.
- SPICZÉNÉ BUKOVSKY, E. (2016). *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási nyelvtanárképzés nézetei a nyelvtanulói autonómiáról*. PhD-disszertáció. Eger.
- STANOVICH, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, Vol. 16, No. 1, 32–77.
- STANSFIELD, C. W. (1985). A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing. *The Modern Language Journal*, Vol. 69, No. 2., 121–128.
- STEKLÁCS, J. (2013a). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása – és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- STEKLÁCS, J. (2013b). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Oktatókutatás és -fejlesztő Intézet:
http://ofi.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/Olvasas_betekintd394.pdf

- STEKLÁCS, J., SZABÓ, I. (2013). Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzetszaládban. *Könyv és Nevelés*, 15. évf. 3. (elektronikus kiadvány), oldalszám nélkül.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In: *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. 125-144., Oxford: Oxford University Press.
- SZABOLCS, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- SZENDE, V. (2005). A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL2*, 2., 38–46.
- SZENDE, V. (2006). *A kiejtéstanítás elméleti alapjai és gyakorlata, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására*. PhD-disszertáció. Veszprém.
- SZITA, S., PELCZ, K. (2017). Modellalapú nyelvoktatás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül. In Maróti O., Nádor O. (szerk.): 225 – 65 – 60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *A THL2 ünnepi száma*. 262–269.). Budapest: Balassi Intézet.
- SZOKOLSZKY, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- SZOKOLSZKY, Á. (2006). *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. <http://mek.oszk.hu/04800/04897/04897.pdf>.
- SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN, A. (1985). A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban. *Folia Practico-Linguistica*, 15. évf., 1., 8–52.
- SZŰCS, T. (2002). *Magyar szövegek "szemfüles" nyelvtanulóknak (A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus – Szeged, 2002. március 27–29)*. docplayer: <http://docplayer.hu/44117894-Szucs-tibor-magyar-szovegek-szemfules-nyelvtanuloknak.html>. Letöltve: 2017. július 30.
- SZŰCS, T. (2016). Kognitív szemlélet a magyar mint idegen nyelv megközelítéseiben. In Reményi, Sárdi, T. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. 175–182. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- TÁNCZOS, J. (2006). A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra*, 11., 3–11.
- TÁNCZOS, J. (2007). *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv-oktatásához*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- TÁNCZOS, T. (2014). *A verbális fluencia és a munkamemória életkori változásai és szerepük az iskolai teljesítményben*. PhD-disszertáció. Szeged.

- TIERNEY, R., READENCE, J. (2005). *Reading strategies and practices: A compendium*. Boston: Pearson.
- TINDALL, E., NISBET, D. (2010). Exploring the Essential Components of Reading. *Journal of Adult Education, spec.issue, No. 1, vol. 39.*, 1–9.
- TÓTH, B. (2006., 4.). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 457–169.
- TÓTH, L. (2002). *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- TÓTH, L. (2006). *Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- TÖRÖK, T., HÓDI, Á. (2015). *A morfológiai tudatosság fejlődése, mérési lehetőségei és az olvasás-szövegértéssel való kapcsolata*. Anyanyelv-pedagógia: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=551>. Megtekintés: 2017. július 6.
- TUFFS, R. (1993). A genre approach to writing in the second language classroom: The use of direct mail letters. *Revue belge de philologie et de l'histoire*, vol. 71, No. 3., 699–718.
- VAN ATTEVELDT, N., FORMISANO, E., GOEBEL, R., BLOMERT, L. (2004). Integration of Letters and Speech Sounds in the Human Brain. *Neuron*, 43, 271–282.
- VINCZE, M. (2014a). A fonológiai tudatosság fejlesztése mint nyelvpedagógiai technika – magyar mint idegen nyelv. In Bárdos J., Kis-Tóth L., Racsó R.: *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek: a 2013-ban, Egerben rendezett 13. Országos Neveléstudományi Konferencia válogatott anyaga*. 529. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- VINCZE, M. (2014b). Značajna na fonologičnost osaznavane pri obučenie po ungarski kato chuzhd ezik. In J. Najdenova, L. Lesznickova, I. Markova: *Ungaristični prostranstva: Ungaristični izsledvanija. Jubileen sbornik po povod 30 godini ot sazdaneto na specialnost Ungarska filologija – SU Sv. Kl. Ohridski*. 71–79). Szófia: Iztok-Zapad.
- VINCZE, M. (2014c). Nyelvpedagógiai célok érvényesítése kombinált tanulás (blended/hybrid learning) során – magyar mint idegen nyelv. In I. K.-T. (szerk.): *Agria Media 2014, ICI 13, ICEM 2014: Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás. 2014. október 8–10*. 509–516. Eger: EKF Médiainformatikai Intézet.
- VIRÁG, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: EKF.
- WALLER, S. (2003). *The Whole Word Reading vs. Phonics Reading Debate*. U.P.Wallers weblapja: <http://upwallers.net/Homeschool/Phonics.htm>. Letöltve: 2017. augusztus 6.
- WREN, S. (2000). *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

- YEUNG, S. S., SIEGEL, S. L., CHAN, K. C. (2013). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. *Reading and Writing*, 26/5., 681–704. Forrás: National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3632718/pdf/11145_2012_Article_9383.pdf
- ZERKOWITZ, J. (1988). *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- ZÖLDI KOVÁCS, K. (2009). *Egészségügyi szaknyelvi kommunikáció – hallásértési stratégiák elemzése. PhD-disszertáció – tézisek.* Pécs.

Ábrajegyzék

1. ábra: A nyelvpedagógiai és a rokon tudományok (Bárdos, 2000: 32).....	10
2. ábra: A kutatás folyamatábrája.....	17
3. ábra: Hungarológiai képzés a külföldi felsőoktatásban.....	24
4. ábra: Az emlékezeti és a nyelvi folyamatok kapcsolatának összefoglaló ábrája.....	41
(Németh, 2006: 132).....	41
5. ábra: A fonológiai tudatosság összefüggése az olvasással (Csépe, 2006: 109)	45
6. ábra: A nyelvi készségek rendszere (Bárdos, 2005: 22)	53
7. ábra: A beszéd feldolgozásának folyamatát szemléltető modell	58
(Gósy, évszám nélkül: 3. alapján)	58
8. ábra: Az olvasástanítás nyelvpedagógiai modellje (saját szerkesztés	60
Gósy, évszám nélkül: 3. alapján).....	60
9. ábra: Az olvasás nyelvpedagógiai modelljének bővített változata (saját szerkesztés Gósy, évszám nélkül: 3. alapján).....	63
10. ábra: Hayes és Flowers rekurzív fogalmazásmodellje.....	76
(1980, idézi Hennes et al., 2015: 37)	76
11. ábra: Canale és Swain kommunikatívkompetencia-modellje (Bárdos, 2005: 163)....	93
12. ábra: Az olvasás- és írástanítás komplex moduláris kerete	101
13. ábra: Az olvasás- és írástanítás moduláris keret 3D ábrája.....	103
14. ábra: Példa az önálló írás előkészítésére	104
15. ábra: Az írás- és olvasástanítás fogalmi hálója.....	108
16. ábra: A szisztematikus perspektív trianguláció (Sántha, 2015: 29)	113
17. ábra: Az in vivo kódolás kategóriái a kutatásban	147
18. ábra: A megkérdezettek nyelvpedagógiai nézeteinek kódjai	149
19. ábra: A nyelvi (rész)készségek kódjai a MID-tanárok válaszai alapján.....	151
20. ábra: A nyelvi tartalommal kapcsolatos kódok.....	151
21. ábra: A nyelvtanárral kapcsolatos kódok	152
22. ábra: A nyelvtanulókra vonatkozó kódok a MID-tanárok válaszaiban	152
23. ábra: A nyelvtanár munkájához szükséges ismeretekre, segédanyagokra.....	153
vonatkozó kódok.....	153
24. ábra: A kódok gyakorisága a kitöltők válaszaiban	157
25. ábra: A nyelvi készségekhez tartozó kódok előfordulása bontásban	158
26. ábra: A megkérdezett MID-tanárok által tapasztalt nehézségek	159
27. ábra: A válaszadók által tapasztalt nehézségek készségek szerinti megoszlása	160
28. ábra: A részminták négy fő változónál mért hibaátlagai	169
29. ábra: A fonológiai tudatosság részfeladatainak hibaszámai	170
a két részminta szerint	170
30. ábra: A tollbamondás (TM) részfeladatai a két részmintában	175
31. ábra: Az olvasásvizsgálat részfeladatai a két részmintában	177
32. ábra: Az 1. részminta fejlesztés előtti és utáni eredményei	189

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A procedurális és deklaratív tudás különbségei (Kivistő-de-Suza, 2015: 19)	39
2. táblázat: Szimplex és komplex készségek (Bárdos, 2005: 21)	54
3. táblázat: Az olvasás típusai (Bárdos, 2000: 139 alapján)	69
4. táblázat: Alfabetikus írású MID-tanulók.....	86
betű-hang/hang-betű megfeleltetési hibaátlaga	86
5. táblázat: A kutatás Cronbach-alfa-értéke	165
6. táblázat: A teljes minta leíró statisztikai mutatói a mért öt alapváltozó szerint.....	166
7. táblázat: A teljes minta leíró statisztikai mutatói a további mért változók szerint ...	168
8. táblázat: A kutatás első szakaszára vonatkozó Cronbach-alfa-érték	169
9. táblázat: Az 1. és 2. részminta leíró statisztikai mutatói	180
a mért négy alapváltozó szerint.....	180
10. táblázat: Az 1. és a 2. részminta leíró statisztikai mutatói	181
a további mért változók szerint.....	181
11. táblázat: Az 1. és a 2. részminta normalitástesztje.....	183
12. táblázat: A független mintás t-teszt eredményei (1. és 2. részminta)	184
13. táblázat: A kísérleti csoport leíró statisztikai adatai.....	185
14. táblázat: A longitudinális vizsgálat Cronbach-alfa-értéke.....	186
15. táblázat: Az 1. részminta két szövegolvasási eredménye.....	187
16. táblázat: Az 1. részminta két szövegolvasási eredményének Wilcoxon-próbája	187
17. táblázat: Az 1. részminta két tollbamondásának eredményei.....	188
18. táblázat: Az 1. részminta két tollbamondási eredményeinek Wilcoxon-próbája.....	189
19. táblázat: A kontrollcsoportos kutatási szakasz Cronbach-alfa-értéke	190
20. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat részmintáinak leíró statisztikai mutatói	191
a mért fő változók szerint	191
21. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat részmintáinak leíró statisztikai adatai.....	193
a további változók szerint	193
22. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat fő változóinak normalitástesztje.....	193
23. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat független mintás t-tesztje	194
24. táblázat: A kontrollcsoportos kutatási szakasz	194
nem normál eloszlású változóinak vizsgálata	194
25. táblázat: A kontrollcsoportos vizsgálat Mann Whitney-próbájának eredménye	195
26. táblázat: Az olvasásvizsgálat és az írás (tollbamondás, fogalmazás) átlagai	196
a részminták szerint	196
27. táblázat: A célnyelvi fonológiai tudatosság és az olvasás korrelációja.....	200

Mellékletek jegyzéke

- 1. sz. melléklet:** Kitöltetlen MID-tanári kérdőív
- 2. sz. melléklet:** Példák az ábécés anyanyelvű MID-tanulók kiejtési nehézségeire
- 3. sz. melléklet:** A készségek nevei és a *kiejtés* szó előfordulása a kérdőíves válaszokban
- 4. sz. melléklet:** Fonológiai tudatosságot (FT) mérő feladatok
- 5. sz. melléklet:** A tollbamondások szövegei
- 6. sz. melléklet:** Egy-egy legépelt példány a négy rész minta tollbamondásaiból
- 7. sz. melléklet:** Az olvasás pontosságát mérő feladatlap
- 8. sz. melléklet:** A fejlesztés előtti és utáni olvasáshoz használt szövegek
- 9. sz. melléklet:** A fejlesztés előtti és utáni tollbamondáshoz használt szövegek és példák a diákok tollbamondásaiból
- 10. sz. melléklet:** A mért változók eredményei részmintánként – leíró statisztikai adatok
- 11. sz. melléklet:** Az 1. és a 2., valamint a 3. és a 4. rész minták alapváltozó szerinti átlagai
- 12. sz. melléklet:** Hanganyag CD-n (ld. az értekezés nyomtatott változatában a hátsó borító belső oldalán)
- 13. sz. melléklet:** Tanulási stratégiák rendszere (O'Malley, Chamot, 1990: 118-121 alapján saját kiegészítésekkel; fordítás tőlem)
- 14. sz. melléklet:** A fonológiai tudatosság fejlesztéséhez használt feladattípusok
- 15. sz. melléklet:** Példák az önálló írásos szövegalkotásra a kísérleti és a kontrollcsoportból
- 16. sz. melléklet:** Kép az olvasás- és írástanítás 3D-ben sematikus ábrázolt moduláris keretéről
- 17. sz. melléklet:** Példa az önálló írás előkészítésére

Kitöltetlen MID-tanári kérdőív

2017. 07. 10. Tanári kérdőív

<https://docs.google.com/forms/d/1sCKalgQzriYBDCPW7iafTpgkppjbZyRuIRMyAZU8Ws4/edit/1/8>

Tanári kérdőív

Kedves Kolléga!

Vincze Mária vagyok, az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. A magyar mint idegen nyelv tanításával kapcsolatos kutatásomhoz gyűjtök információkat, s ehhez szeretném a segítségét kérni.

A válaszadás időigénye értelemszerűen a válaszok hosszúságától függ, de nem több 15 percnél.

Kérem, igyekezzen a legpontosabban megfogalmazni véleményét!

Amennyiben szeretne értesítést kapni a kutatás állásáról, illetve interjúalanyként részt venne egy esetleges interjúban a magyar mint idegen nyelvi készségek fejlesztéséről, az alábbi e-mail-címen veheti fel velem a kapcsolatot: mvincze8 [kukac] gmail.com

Köszönöm, hogy válaszaival segíti a munkámat!

Vincze Mária

doktorjelölt

***Kötelező**

1. Neme: *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

Nő

Férfi

2. Kora: *

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

20-25 éves

25-30 éves

30-35 éves

35-40 éves

40-45 éves

45-50 éves

50-

3. Végzettsége: *

4. Van-e magyar mint idegen nyelv (MID) tanár szakja? *

Amennyiben a Nincs kerül bejelölésre, az 5. kérdéstől a szak tantárgyaira, tartalmára vonatkozó kérdéseket értelemszerűen hagyja ki! *Soranként csak egy oválist jelöljön be.*

Nincs

Van

5. Hány évig tanította/Hány éve tanítja a magyart idegen nyelvként? *

6. Kérem, jelölje, ami szerepelt a MID-(tanár)képzésük programjában!

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

Nyelvpedagógia

Pszicholingvisztika

Pragmatika

Összehasonlító nyelvészet

Nyelvtipológia

7. Szükségesnek tartja-e MID-tanári munkája során a magyarul tanuló diák anyanyelve jellemzőinek ismeretét? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

8. Kérem, indokolja választát! *

9. Ön szerint segítenek-e pszicholingvisztikai ismeretek a MID-tanári munkában? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

10. Kérem, indokolja választát! *

11. Szükségesnek tartja-e a fonetika, fonológia ismeretét a MID-tanári munkájához? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

12. Fontosnak tartja-e, hogy a magyarul tanuló külföldi tudja a helyes magyar kiejtést? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

13. Kérem, indokolja előző választát! *

14. Jelentett-e már Önnek kihívást/nehézségeket a magyar kiejtés tanítása? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

15. Kérem, nevezze meg, milyen anyanyelvi beszélőknél tapasztalta e kihívást/nehézségeket? *

16. Amennyiben találkozott a kiejtéstanítás nehézségeivel, miben nyilvánultak meg?

Kérem, fejtse ki röviden! *

17. Szembesült-e MID-tanárként a magyar nyelvi készségek kialakítása, fejlesztése során nehézségekkel? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

18. Amennyiben igen, mely készségek esetében? Kérem, nevezze meg! *

19. Ismer-e kiadott MID-nyelvpedagógiai segédanyagot a nyelvi tartalom (alaktan stb.) tanításának módszereiről? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

20. Ha igen, nevezzen meg néhányat közülük (a szerző és a hozzávetőleges cím is elegendő): *

21. Szükséges-e Ön szerint ilyen jellegű segédanyag a MID-tanárok munkájához? *
Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen
Nem

22. Kérem, indokolja előző válaszát! *

23. Ismer-e a magyar nyelvi készségek kialakítására, fejlesztésére vonatkozó írásos útmutatót, tananyagot, kézikönyvet, módszertani, MID-nyelvpedagógiai segédanyagot? *
Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen
Nem

24. Ha igen, nevezzen meg néhányat közülük (a szerző és a hozzávetőleges cím is elegendő): *

25. Szükségesnek tartja-e Ön MID-tanári munkájában a magyar nyelvi készségek kialakításáról, fejlesztéséről szóló MID-módszertani segédanyag(ok) használatát? *
Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen
Nem

26. Kérem, indokolja előző válaszát! *

27. Ismer-e a szövegalkotás és a szövegértés tanításának módszertanát bemutató MID-nyelvpedagógiai kiadványt? *
Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen
Nem

28. Fontosnak tartja-e a szövegalkotás és a szövegértés tanítási módszertanának ismeretét MID-tanári munkája során? *
Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen
Nem

29. Miért? Kérem, írja le röviden! *

30. Ismer-e a magyar kiejtés tanításának metodikájáról szóló MID-nyelvpedagógiai kiadványt? *
Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen
Nem

31. Ha igen, kérem, nevezze meg őket! *

32. Ön szerint szükséges-e a magyar kiejtés tanítási metodikájának ismerete a MID-tanítás során? *
Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

33. Miért? Kérem, fejtse ki a véleményét! *

34. Ha tanított nem alfabetikus írásmódú anyanyelvi beszélőket, voltak-e nehézségek munkája során, amelyek megoldása fejtörést okozott? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

35. Amennyiben igen, kérem, nevezzen meg közülük néhányat! *

36. Ismer-e nyelvpedagógiai kiadványt a nyelvi készségek tanításához? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

37. Amennyiben igen, kérem, írjon le egy példát! *

38. Nyelvtanárként fontosnak tartja-e a fonológiai tudatosságot? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

39. Ön szerint milyen szerepe van a szókincs nagyságának egy idegen nyelv tanulása során? *

40. Az eddig megjelent MID-nyelvkönyvek közül melyiket tartja a legjobbnak? *

41. Kérem, indokolja előző válaszát! *

42. Milyen anyanyelvi beszélőknek tanítja/tanította a magyar nyelvet? Kérem nevezze meg őket! *

43. A magyar mint idegen nyelv tanítása során mi okozta/okozza a legtöbb/legnagyobb nehézséget a munkájában? Kérem, írja le részletesebben! *

44. Jelentene-e segítséget, ha könnyített/szintezett olvasmányok (angol: Graded Reader) állnának rendelkezésére a munkájában? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

45. Kérem, indokolja előző válaszát! *

46. Szükségesnek tartja-e a MID nyelvi készségek fejlesztéséhez módszertani segédanyagok használatát? *

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

Igen

Nem

47. Kérem, írja le a véleményét az előző válasza alapján, esetleg nevezze meg az adott készségeket is! *

48. Nevezze meg az Ön által leggyakrabban használt szövegértést fejlesztő eljárásokat! *

Példák az alfabetikus írású L1 MID-tanulók kiejtési nehézségeire a kérdőíves válaszok alapján (kódolt szegmensek – MAXQDA)

V4 - ábécés																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	spanyolok 16 - 16 (0) DIÁK\ábécés
DIÁK																Illetve a kettős mássalhangzók esetében a spanyol anyanyelvűeknél. 17 - 17 (0) DIÁK\ábécés
ábécés																
V5 - ábécés																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	japán, angol, finn 15 - 15 (0) DIÁK\ábécés
DIÁK																Angol: magánhangzók kiejtése, különös tekintettel az o és u hangokra. (Régen volt, nem tudom, jól emlékszem-e 16 - 16 (0) DIÁK\ábécés
ábécés																
V7 - ábécés																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	ő és ü képzése amerikai diákoknál 19 - 19 (0) DIÁK\ábécés
DIÁK																amerikai, német, finn, marokkói, brit 43 - 43 (5) DIÁK\ábécés
ábécés																
V10 - ábécés																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	olasz anyanyelvűeknél az ö, gy és h hangok. 16 - 16 (0) DIÁK\ábécés
DIÁK																olasz, urdu 43 - 43 (0) DIÁK\ábécés
ábécés																
V12 - ábécés																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	Amerikai, lengyel, vietnámi 16 - 16 (0) DIÁK\ábécés
DIÁK																Lengyel: s-sz, a-o, ő-ü Amerikai: o-u, c-sz, és általában a rövid-hosszú magánhangzók 17 - 17 (0) DIÁK\ábécés
ábécés																
V9 - mgh kiejtése pb																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	Barmilyen anyanyelvű tanulóval lehet probléma a kiejtés, 16 - 16 (0) NEHÉZSÉG\mgh kiejtése pb
NEHÉZSÉG																
mgh kiejtése pb																
V5 - msh kiejtése										Coded segments						
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	Japán: f, v. Finn: palatalizált mássalhangzók, affrikáták, szibilánsok a sz kivételével 16 - 16 (0) NEHÉZSÉG\msh kiejtése						
NEHÉZSÉG																
msh kiejtése																
V4 - nyelvtan																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	toldalékok tökélet 44 - 44 (0) NEHÉZSÉG\nyelvtan
NEHÉZSÉG																
nyelvtan																
V5 - nyelvtan																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	A tárgyas ragozás megemésztése 43 - 43 (0) NEHÉZSÉG\nyelvtan
NEHÉZSÉG																a felszólító módú alakok használata mellékmondatokban. 43 - 43 (0) NEHÉZSÉG\nyelvtan
nyelvtan																
V13 - nyelvtan																Coded segments
Code System	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	a morfológia tanítása 43 - 43 (0) NEHÉZSÉG\nyelvtan
NEHÉZSÉG																
nyelvtan																

**A készségek neveinek és a *kiejtés* szónak az előfordulása a kérdőíves válaszokban
(MAXQDA)**

a) A '*hallásértés*' ('*halláskészség*' stb.) előfordulása a válaszokban (9)

Search results

Document: New Document Group\V1 (19 – 19; megj.: a zárójelben megadott számok a vonatkozó szövegegységre utalnak)

Search string: hallás

Leginkább talán a **halláskészség** kialakításánál/fejlesztésénél.

Document: New Document Group\V15 (18 - 18)

Search string: hallás

a beszédképességnél, de a **hallásértés** is nehéz

Document: New Document Group\V2 (19 - 19)

Search string: hallás

halláskészség, íráskészség, olvasáskészség, beszédképesség

Document: New Document Group\V4 (19 - 19)

Search string: Hallás

Hallás utáni értés.

Document: New Document Group\V7 (14 - 14)

Search string: hallás

válaszom részben igen. Annyiban fontos, amennyiben a jelentés-megkülönböztető finomságokat képes érzékeltetni és annyiban, amennyiben fejleszteni tudjuk általa a **beszédhanghallást**

Document: New Document Group\V7 (17 - 17)

Search string: hallás

magánhangzók és l-r megkülönböztetése *kiejtés* és **hanghallás-differenciálás** területén

Document: New Document Group\V7 (23 - 23)

Search string: hallás

nem vagyunk logopédusok, de nagyon sokat segít néhány módszertani segédlet. Pl. az ö

kialakításához tartsuk O állásban a szájat és mondjunk e-t. Vagy a palatális hangokhoz én Montágh-féle könyveket használtam. Minden órát 15 perc kiejtés- és **hallásfejlesztéssel** kezdek

Document: New Document Group\V7 (34 - 34)
Search string: hallás

Fontos a kiejtés, mivel visszacsatol a **halláshoz**. És ez fordítva is igaz. Az olvasás és a szövegalkotás pedig beszédre épül. A beszéd **hallásra**. Sarkítva írom természetesen a folyamatot... Nélkülözhetetlen legalábbis az elején, hogy megmerítkezzen a nyelvtanuló a magyar hangok világában.

b) A 'beszéd' (-készség',) előfordulása a válaszokban (13)
(A nyelvpedagógiai 'beszéértés' szó egyszer sem fordul elő, de a pszicholingvisztikai 'beszédpercepció' igen.)

Search results

Document: New Document Group\V14 (19 - 19; megj.: a zárójelben megadott számok a vonatkozó szövegegyeségre utalnak)
Search string: beszéd

beszédprodukció

Document: New Document Group\V15 (13 - 13)
Search string: beszéd

Ha nem tudja a kiejtést, olvasáskor és a **beszédben** sem fog tudni boldogulni

Document: New Document Group\V15 (18 - 18)
Search string: beszéd

a **beszédkészségnél**, de a hallásértés is nehéz

Document: New Document Group\V2 (19 - 19)
Search string: beszéd

halláskészség, íráskészség, olvasáskészség, **beszédkészség**

Document: New Document Group\V6 (19 - 19)
Search string: beszéd

Egyénileg változó. Van diákom, aki magabiztosan és folyékonyan beszél, viszont alap szavakat nem tud helyesen leírni. De általában inkább a **beszédkészség** fejlesztése okozza a legnagyobb problémát.

Document: New Document Group\V6 (48 - 48)
Search string: Beszéd

Beszédkésztséghez jó volna.

Document: New Document Group\V7 (11 - 11)
Search string: Beszéd

nem jobban, mint bármely más tanárét. **Beszédfejlesztéshez**, olvasásfejlesztéshez nem árt az elméleti háttér, de a módszertani felkészültség sokkal többet ér a piacon

Document: New Document Group\V7 (14 - 14)
Search string: beszéd

válaszom részben igen. Annyiban fontos, amennyiben a jelentés-megkülönböztető finomságokat képes érzékeltetni és annyiban, amennyiben fejleszteni tudjuk általa a **beszédhanghallást**

Document: New Document Group\V7 (25 - 25)
Search string: Beszéd

Beszédpercepciót fejlesztő modulok és Montagh Imre minden könyve

Document: New Document Group\V7 (34 - 34)
Search string: beszéd

Fontos a kiejtés, mivel visszacsatol a halláshoz. És ez fordítva is igaz. Az olvasás és a szövegalkotás pedig **beszédre** épül. A **beszéd** hallásra. Sarkítva írom természetesen a folyamatot... Nélkülözhetetlen legalábbis az elején, hogy megmerítkezzen a nyelvtanuló a magyar hangok világában.

Document: New Document Group\V7 (48 - 48)
Search string: Beszéd

Beszédkésztség, szövegalkotás

Document: New Document Group\V8 (19 - 19)
Search string: Beszéd

Beszédkésztség, szóbeli és írásbeli szövegek alkotása, helyesírás,

c) Az 'olvasás', 'olvasáskészség' előfordulása a 15 kérdőív válaszaiban (8)

Search results

Document: New Document Group\V10 (49 – 49; megj.: a zárójelben megadott számok a

vonatkozó szövegegységekre utalnak)

Search string: olvasás

analitikus **olvasás** is, de nyelvvizsgán előforduló szövegértés típusfeladatokat is alkalmazok

Document: New Document Group\V12 (49 - 49)

Search string: olvasás

Mondatok helyes sorrendbe állítása, igaz-hamis **olvasás** után, a szöveghez kérdések írása, egymás ellenőrzése a kérdések alapján.

Document: New Document Group\V13 (48 - 48)

Search string: olvasás

olvasás (újságcikkek)

Document: New Document Group\V15 (33 - 33)

Search string: olvasás

ha a kiejtés nem jó, más készségekkel is baj lehet (pl. **olvasás**)

Document: New Document Group\V3 (30 - 30)

Search string: olvasás

Nyilván fontosnak tartom, hiszen az írott nyelven való információfelvétel módja az **olvasás**, a közlésnek pedig az írás.

Document: New Document Group\V4 (49 - 49)

Search string: Olvasás

Olvasás és az ismeretlen elemek közös megbeszélése. Részletes magyarázat a nyelvi jelenségek megértése végett.

Document: New Document Group\V7 (34 - 34)

Search string: olvasás

Fontos a kiejtés, mivel visszacsatol a halláshoz. És ez fordítva is igaz. Az **olvasás** és a szövegalkotás pedig beszédre épül. A beszéd hallásra. Sarkítva írom természetesen a folyamatot... Nélkülözhetetlen legalábbis az elején, hogy megmerítkezzen a nyelvtanuló a magyar hangok világában.

Document: New Document Group\V2 (19 - 19)

Search string: olvasáskészség

halláskészség, íráskészség, **olvasáskészség**, beszédkészség

d) Az 'írás', 'írás készség' előfordulása a 15 kérdőív válaszaiban

Search results

Document: New Document Group\V10 (17 - 17; megj.: a zárójelben megadott számok a vonatkozó szövegegységre utalnak)
Search string: írásban

sokszor nem érthető, amit a diákok mondanak, és ha rosszul tudatosul bennük a kiejtés, akkor **írásban** is hibáznak. Pl. sokszor y nélkül írják a gy-t

Document: New Document Group\V15 (29 - 29)
Search string: írásban

Bár szóban többet kell kommunikálnia egy itt lévő külföldinek, de **írásban** is kellhet.

Document: New Document Group\V2 (19 - 19)
Search string: íráskészség

hallás készség, **írás készség**, olvasás készség, beszéd készség

Document: New Document Group\V3 (30 - 30)
Search string: írás

Nyilván fontosnak tartom, hiszen az írott nyelven való információfelvétel módja az olvasás, a közlésnek pedig az **írás**.

e) A 'kiejtés' előfordulása a 15 kérdőív válaszaiban

Search results

Document: New Document Group\V1 (14 - 14; megj.: a zárójelben megadott számok a vonatkozó szövegegységre utalnak)
Search string: kiejtés

Ez egy nagyon lényeges tényező, hiszen a szóbeli kommunikáció során a jó **kiejtés** már fél siker. (Tapasztalataim szerint fontosabb, mint pl. a nyelvtani pontosság vagy a nagy szókincs.)

Document: New Document Group\V1 (17 - 17)
Search string: kiejtése

Olyan kultúráknál, ahol udvariatlannak számít a száj nagyra nyitása, először azt kell elmagyarázni, hogy a magyar kultúrában ez nem így van, de erre nehéz rászoktatni pl. az ázsiai hallgatókat. A magánhangzók helyes **kiejtése** szinte minden nemzetnél probléma.

Document: New Document Group\V10 (14 - 14)
Search string: kiejtés

Úgy tapasztaltam, hogy nem teljesen tiszta a **kiejtésük** a magyarul tanulóknak, még akik már több éve itt vannak, azoknak sem. De érthetően beszélnek. Artikulálni szükséges, de a **kiejtés** tökéletessége nem szükségszerű. Én sem tudok sem olaszul, sem angolul (a két tanult nyelvem) tökéletes **kiejtéssel** beszélni.

Document: New Document Group\V10 (17 - 17)
Search string: kiejtés

sokszor nem érthető, amit a diákok mondanak, és ha rosszul tudatosul bennük a **kiejtés**, akkor írásban is hibáznak. Pl. sokszor y nélkül írják a gy-t

Document: New Document Group\V12 (46 - 46)
Search string: kiejtés

Élvezetes tanulási forma lenne, főleg CD-vel, amit színész olvas fel. Egyszerre több készséget fejlesztene, szókincsbővítés, szövegértés, nyelvtan, plusz hallott szöveg értése, **kiejtés**.

Document: New Document Group\V13 (13 - 13)
Search string: kiejtés

a helytelen **kiejtés**, prozódiai hibák lehetetlenné tehetik a szóbeli megnyilatkozások megértését

Document: New Document Group\V14 (14 - 14)
Search string: kiejtés

Sok olyan szavunk van, amelyek hangsora alig tér el, ezért értelemzavaró lehet, ha nem elég tiszta a **kiejtés** (pl. s-sz tévesztése, v-f hibás ejtése). Ugyanakkor azokban az esetekben, ahol ez a percepciót nem zavarja (pl. az r ejtésében), amíg a hang a magyar fül számára az ejtett hang, abban az esetben nem tartom súlyos hibának a nem teljesen szabályos **ejtést**.

Document: New Document Group\V15 (33 - 33)
Search string: kiejtés

ha a **kiejtés** nem jó, más készségekkel is baj lehet (pl. olvasás)

Document: New Document Group\V2 (14 - 14)
Search string: kiejtéssel

az artikulációnak, intonációnak a megértésben vezető szerepe van. Egy grammatikailag jól formált mondat rossz **kiejtéssel** nehezebben érthető, mint a grammatikailag rosszul formált mondat jó artikulációval.

Document: New Document Group\V3 (14 - 14)
Search string: kiejtése

Fontosnak tartom, hogy kényelmesen érthető **kiejtése** legyen a diáknak, amely a magyar emberek részéről nem kíván különösebb erőfeszítést a megértés során. Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy tökéletesnek kell lennie a **kiejtésnek**.

Document: New Document Group\V3 (17 - 17)
Search string: kiejtés

A **kiejtés** tanítása hosszú, lassú, mondhatni elsajátítási folyamat. Ezt meg kell értenie a tanárnak, és akkor nem érzi problémának a fejlesztés lépéseit jellemző sajátosságokat.

Document: New Document Group\V3 (34 - 34)
Search string: kiejtés

Fontosnak tartom, hogy a diákokat ne frusztrálja addig a tanár a **kiejtés** tanításával, hogy végül már meg sem mernek a szólalni.

Document: New Document Group\V4 (44 - 44)
Search string: kiejtés

A **kiejtés** tanítása és a toldalékok tökéletes használata. Igaz, B1 szintnél feljebb még nem volt szerencsém tanítani.

Document: New Document Group\V5 (13 - 13)
Search string: kiejtése

Ha a magyarul tanuló külföldi **kiejtése** tartósan nem jó, hallgatósága, beszélgetőpartnere előbb-utóbb belefárad a hibák javításába.

Document: New Document Group\V5 (16 - 16)
Search string: kiejtése

Angol: magánhangzók **kiejtése**, különös tekintettel az o és u hangokra. (Régen volt, nem tudom, jól emlékszem-e). Japán: f, v. Finn: palatalizált mássalhangzók, affrikáták, szibilánsok a sz kivételével.

Document: New Document Group\V6 (14 - 14)
Search string: kiejtéssel

Bármely idegen nyelv elsajátításának első lépése a **kiejtéssel** való megismerkedés, és tapasztalatom szerint, ha kellő időt és energiát fordítunk a tanulás kezdetén, később annál könnyebb lesz. Az utca embere nem biztos, hogy ki tudja találni, mit szeretne mondani neki a külföldi, ha nem helyes **kiejtéssel** próbál beszélni. Nyelvtanárként könnyebb "megfejtetni", de ha nem fordítunk rá figyelmet a tanítás során, negatív élmények érhetik a diákokat éles helyzetben.

Document: New Document Group\V6 (17 - 17)
Search string: kiejtése

Fonetikai készletünk, számos magánhangzónk **kiejtése** gondot okozott, főleg olyan felnőtt tanulóknál, akik számára a magyar az első idegen nyelv volt.

Document: New Document Group\V7 (17 - 17)
Search string: kiejtés

magánhangzók és l-r megkülönböztetése **kiejtés** és hanghallásdifferenciálás területén

Document: New Document Group\V7 (23 - 23)
Search string: kiejtés

nem vagyunk logopédusok, de nagyon sokat segít néhány módszertani segédlet. Pl. az ö kialakításához tartuk O állásban a szájat és mondunk e-t. Vagy a palatális hangokhoz én Montágh-féle könyveket használtam. Minden órát 15 perc **kiejtés**- és hallásfejlesztéssel kezdek

Document: New Document Group\V7 (34 - 34)
Search string: kiejtés

Fontos a **kiejtés**, mivel visszacsatol a halláshoz. És ez fordítva is igaz. Az olvasás és a szövegalkotás pedig beszédre épül. A beszéd hallásra. Sarkítva írom természetesen a folyamatot... Nélkülözhetetlen legalábbis az elején, hogy megmerítkezzen a nyelvtanuló a magyar hangok világában.

Document: New Document Group\V8 (14 - 14)
Search string: kiejtés

Mind a magyarban mind pedig az angolban is van értelem megkülönböztető szerepe a fonémáknak (pl. kor-kór, sor-sör). A minimális pároknak ez az alapja. Amellett, hogy a helytelen **kiejtés** félreértésre adhat okot, a nyelvtanuló kellemetlenül is érezheti magát, mert meg is mosolyoghatják a furcsa **kiejtését**. A nyelv tanulásához fontos a szép és helyes **kiejtés** a pontos megértés és esztétikai okok miatt is.

Document: New Document Group\V8 (42 - 42)
Search string: kiejtés

Az egyetlen olyan könyv, melynek felépítése, szókincse, feladatai, nyelvtana jól szerkesztett, és amelyhez csak kevés kiegészítés kell. Azonban ez sem foglalja magába a **kiejtés** gyakorlását.

Fonológiai tudatosságot (FT) mérő feladatok

1. ÓRA → Ó – RA / szavakból szótagok (szegmentálás)
cipó
könyvet
egészség
feszültség
paradicsom
törülköző

2. Á - SÓ → ÁSÓ / szótagokból szavak (szintézis)
té-vé
al-mát
é-let-mód
se-gít-ség
ka-ra-lá-bé
tu-da-tos-ság

3. Van 's' a *sál* szóban? / hangfelismerés – szó elején, végén és belsejében
Van *k* a *nadrág*-ban?
Van *b* a *liba*-ban?
Van *sz* a *kéz*-ben?
Van *zs* a *csiga*-ban?
Van *f* a *hív*-ban?
Van *p* a *kalap*-ban?

4. A *róka* úgy kezdődik, mint a *rádió*? / szó eleji hang beazonosítása
...cékla..., mint a csiga?
...pap..., mint a bab?
...kép..., mint a gép?
...széna..., mint a zóna?
...fél..., mint a vél?

5. MOS → M - O - S / szavak hangokra bontása (értékelés: 3x2)
táska
ceruza
mosakodik

6. T - Ó → TÓ / hangokból szóalkotás (értékelés: 3x2)

l-o-v-a-s

c-i-p-ő-f-ű-z-ő

t-ö-l-t-ő-t-o-l-l

7. Mi lesz a *bál*na szóból, ha 'b' helyett 'm'-t mondunk? / hangcsere – szó elején, végén, belsejében

...cipő-ből, ha ő helyett ó-t mondunk?

...sár-ból, ha á helyett o?

...fut-ból, ha u helyett ű?

...kép-ből, ha k helyett g?

...kéreg-ből, ha g helyett k?

8. SÓ → Ó / magánhangzó izolálása

liba

szürke

háztető

szemüveg

gyönyörű

cipőfűző

aluljáró

9. ÉL → LÉ / szavak visszafelé ejtése

kar

rák

kép

kerék

lét

eső

A tollbamondások szövegei

1. és 2. részminta:

Hogyan őrizheted meg egészségedet?

Szívlelj meg néhány jó tanácsot! Fogyaszd el kényelmesen reggelidet! Reggelire egyél sok tejterméket, müzlit, zöldségfélét, barna kenyeret! Ne siess az evéssel! Az évszaknak megfelelően öltözködj! Lehetőleg azonos időpontban ebédelj! Ebéd után pihenj egy kicsit! Ne kezdj azonnal a tanuláshoz! Menj ki a szabadba játszani, sétálj, vagy kerékpározz! A tanuláshoz készülj elő! Tanuld meg az aznapi leckét, így a többit csak ismételned kell! Ne felejtsd el a közmondást: „Ismétlés a tudás anyja”! Tanulás közben tarts szünetet! Délutáni szabad idődet töltsd sok mozgással a friss levegőn! Ne vacsorázz túl későn, mert nem fogsz jól aludni!

3. és 4. részminta:

Barta István magyar üzletember. Harmincöt éves magas férfi. Nős, a felesége közgazdász. Két gyerekük van: Mónika és Judit. Barta úr egy magyar vállalatnál dolgozik. Jól beszél angolul és németül, és most tanul franciául. A Barta család hétköznapi reggel és este találkozik. Napközben a szülők dolgoznak, a gyerekek pedig az iskolában vannak. A hétvégét azonban mindig együtt töltik.

Néhány legépelt példány a négy rész minta tollbamondásából

(Megj.: zölddel a pontatlanságokat jelöltem, ill. a [jav.] azt jelenti, hogy a diák saját magát javította.)

1. rész minta:

Logográfias írásmódú, kínai anyanyelvű, a teljes minta 1. eleme, a rész minta legkisebb hibaszámmal dolgozó tagja. Az összes hibapontjainak száma a négy alapváltozónál: 37.

„Hogyan őrizheted meg egészségedet?

Szívr~~e~~lj meg néhány jó tanácsot! Fogyaszt~~t~~ el kényem~~e~~esen reggelidet! Reggelire egyél sok tej termék~~e~~t. müzlit. zöldség félét. barna kenyeret! Ne siess az evéssel! Az évszaknak megfelelően öltözködj! Lehetőleg azonos időpontban ebédelj! Ebéd után pihenj egy kicsit! Ne kezdj azonnal a tanuláshoz! Menj ki a szabadba játszani, sétálj, vagy kerékpározz! A tanuláshoz készülj elő! Tanuld meg az aznapi leckét, így a többit csak ismételned kell! Ne felejt~~s~~ el a közmondást: „ismétlés a tudás anyja”! Tanulás közben tarts szünetet! Délutáni szabadidődet töltsd sok mozgással a friss levegőn! Ne vacsorázz túl későn. mert nem fogsz jól aludni!”

Logográfias írásmódú, kínai anyanyelvű, a teljes minta 6. eleme, a rész minta egyik legtöbb hibaszámmal dolgozó tagja. A négy alapváltozónál összesen mért hibapontjainak száma 151.

„Hon~~g~~yan őlésheteg meg eg~~e~~szégedet?

széfle~~i~~ meg néhány~~i~~ jó taná~~j~~csat. figysztel kényem~~e~~esen. reggelid~~a~~[jav.]det. reggelire egyél soha tekelimuket muzilit, zöldség félit, barna ken~~e~~let. Ne seyies az evsel. az é~~f~~szaknak meg felelő~~n~~án bögöszké~~g~~. lehető~~l~~eg~~e~~ az~~z~~óna~~s~~ időpontban. eb~~b~~édei eb~~b~~éd után pihen~~i~~ egy kicsit. Ne kezdj~~ul~~ azzulnál a tanuláshoz. menni~~i~~ki a szabadban~~n~~. játszani. séta~~a~~ vagy kelé~~g~~pálóz~~a~~ tanuláshoz kisuj~~j~~ elő. tanuld meg az az~~n~~api. les~~z~~két, így a többit csak ismét~~l~~ned kell ne felcsod~~e~~ el a közmut~~u~~[jav.]dást: ismét~~l~~es tudás anya~~a~~. tanulás közben tacs~~i~~ szünetet. délutáni szabad idődet töl~~c~~st sok mozgással a~~l~~flés levegőn! Ne va~~g~~u~~j~~[jav.]csoláz től~~k~~isu. mert nem fogsz jól aludni.”

2. rész minta:

Cirill ábécét használó, bolgár anyanyelvű MID-tanuló, a teljes minta 13. eleme. Összes hibaszáma a négy alapváltozónál: 34 hibapont.

„Hogyan őrisz[jav.]zheted meg é[jav.]egészségedet?

Szívlelj meg néhány jó tanácsot! Fogyassszd el kényelmesen reggelidet! Reggelire egyél sok tejtermékeket, müzlit, zöldségfelét, barna kenyeret! Ne siess az ebéssel[jav.] evéssel! Az évszaknak megfelelően öltözködj! Lehetőleg azonos időpontban ebédelj! Ebéd után pihenj egy kicsit! Ne kezdj azonnal a tanuláshoz! Mennj ki a szabadba[jav.]ból játszani, sétálj, vagy kerékpározz! A tanuláshoz készülj elő! Tanuld meg az aznapi leckét, így a többit csak ismételned kell! Ne felejtsd el a közmondást: „Ismétlés a tudás anyja”! Tanulás közben tarts szünetet! Délutáni szabad*idő*det tölcsd sok mozgással a friss levegőn! Ne vacsorázz túl későn, mert nem fogsz jól aludni!”

3. rész minta:

Tollbamondások a kísérleti csoport két diákjától:

- arab anyanyelvi beszélő, a teljes minta 19. eleme. Összes hibaszáma a négy alapváltozónál: 10.

„Barta István magyar üzletember. Harmincöt éves magas férfi. Nős, a felesége közgazdász. Két gyerekük van: Mónika és Judit. Barta úr magyar vállalatnál dolgozik. Jól beszél angolul és németül, és most tanul franciául. A Barta család hétköznapi reggel és este találkozik. Napközben a szülők dolgoznak, a gyerekek pedig az iskolában vannak. A hétvégét azonban mindig együtt töltik.”

- latin anyanyelvi beszélő, a teljes minta 15. eleme. Összes hibaszáma a négy alapváltozónál: 57 hibapont.

„Barta István Magyar üzletember. Harminc-öt éves, magas férfi. Nős, a felesége közgazdász. Két gyerekük van, Mónika és Judit. Barta úl egy magyar vállalatnál dolgozik. Jól beszél Angolul és Németül, és most tanul Fraciául. A Barta család hétköznapi csak reggel és este találkozik. Napközben a szülők dolgoznak, a gyerekek pedig az iskolában vannak. A hétvégét, az omban, mindig egy jultoltik.”

4. rész minta:

Tollbamondások a kontrollcsoport egyik diákjától:

- török anyanyelvi beszélő, a teljes minta 21. eleme. Összes hibaszáma a mért alapváltozónál: 133

„Bartha Istvan magyar üzlet / embel. Harmincöt eves magas fehrfe. Nős. Afelesege kőszgozdas. Kett gerekük van. Monica es Judith. Bartha ur egy magyar vallalotnal dolgozik. Jol beszél Angolul es Nemetül. es most Franziaul tanul. A Bartha Csolad hetkőznapi reggelt es este tolakozik. Napkőzben a/szulők dolgoznap augerekek pedig auz eskolaban vannak. A hétvégét azonban mindig edjüt töltik.”

Az olvasás pontosságát mérő feladatlap

a, o, u, ó, ü, á, e, i, é, ú, í, ű, ő, ö

g, k, p, b, t, d, f, v, s, c, h, j, m, n, r, s, v, z, l

ly, ny, sz, ty, zs, cs, dz, gy, dzs

mí, mé, la, lo, ol, ul, li, su, gyű, ety, szű, csí, zső, odz, nyö, dzsu, üdzs

könyv, siess, olló, méz, kész, hív, rég, meny, menj, menny, tarts, töltsd, egészség, gyönyörű,
törülköző, egyszer, augusztus, jó, teljesen, teljesen

Gyógyszereket csak az orvos utasítása alapján szedjél!

A kerékpározás egészséges sport.

A foka mókás állat. Az állatkertben láttam. Ott volt velem Kati is.

Az mi? A fürdőszoba? Konyha nincs?

Harmincnyolcas cipőt kér?

Köszönöm szépen!

A fejlesztés előtti és utáni olvasáshoz használt szövegek

1. A fejlesztés előtti szövegolvasáshoz használt szövegek:

“A kenyér ma is az egyik legfontosabb ételiünk. Vannak, akik otthon sütik, de a pékségekben is sok félélt vehetünk. Mi mindent lehet még egy pékségben kapni? Segíts Bálintnak megkeresni a cipó mellett elrejtett szavakat! Kilencet találsz.”

(idézet a Balassi-füzetek egyik számából)

2. A fejlesztés utáni szövegolvasáshoz használt szöveg (1. részmintá, kínai anyanyelvűek):

A két barát és a medve

Egyszer volt, hol nem volt, volt két jó barát. A két jó barát mendegélt az erdőn át. Már sötétedett. Ahogy mentek, mendegéltek, egyszer csak eléjük toppant egy nagy barna medve. Az egyik gyorsan felmászott a fára, a másik meg lefeküdt az úton, és halottnak tette magát.

A medve körbeszaglászta az orrát, a száját, a fülét és a szemét. Mivel azt hitte, hogy halott, odébbállt. Ekkor a másik lemászott a fáról, és jókedvűen így szólt a barátjához:

– Mit sügött a medve a füledbe?

– Azt mondta, hogy sohase bízzak meg olyanokban, akik azt mondják, hogy a barátaim, de a bajban magamra hagynak.

3. A kísérleti csoport tagjai (arab és latin ábécét használó anyanyelvi beszélők) által olvasott szöveg:

Nagy János huszonhárom éves diák, amerikai. Beszél angolul, franciául, de nem beszél németül. Magyarul csak egy kicsit beszél. Szeptembertől Veszprémben az egyetemen tanul alkalmazott nyelvészetet. Most a teremben ül, pragmatika órája lesz. Egy szép barna kabát van rajta, és van egy fekete táskája is. Judit is a teremben van. Ő egy magyar diák, beszél angolul, németül és oroszul. A diákok reggel nyolctól vannak az egyetemen hat óráig. Este a kollégiumba mennek, vacsoráznak, beszélgetnek, tanulnak.

Az 1. rész minta fejlesztése előtti és utáni tollbamondáshoz használt szövegek

Fejlesztés előtti szövegek:

Programjavaslatok

- Délelőtt elmehetnénk múzeumba. Délután elmehetnénk úszni.

Ha szép az idő, délelőtt sétálhatnánk a városban. Ha ilyen szép marad az idő, az egész napot a szabadban tölthetnénk! Ha esik az eső, megnézhetnénk egy kiállítást.

- Ne haragudj, de engem a kiállítások nem igazán érdekelnek. Mi lenne, ha inkább moziba mennénk?

Az ügyes nyuszika

A farkas már régóta fente a fogát a nyuszikára. Egy napon megpillantotta, amint a nyúl boldogan ugrált a fűben. Utánaszaladt. A nyúl gyorsan elbújt. Belebújt egy vödörbe. A vödör megbillent, és ő a mélybe zuhant.

- Mit csinálsz ott lenn? – kérdezte a farkas. – Szívesen kiszabadítalak. [...]

Fejlesztés utáni szöveg:

Hogyan őrizheted meg egészségedet?

Szívlelj meg néhány jó tanácsot! Fogyaszd el kényelmesen reggelidet! Reggelire egyél sok tejterméket, müzlit, zöldségfélét, barna kenyeret! Ne siess az evéssel! Az évszaknak megfelelően öltözködj! Lehetőleg azonos időpontban ebédelj! Ebéd után pihenj egy kicsit! Ne kezdj azonnal a tanuláshoz! Menj ki a szabadba játszani, sétálj, vagy kerékpározz! A tanuláshoz készülj elő! Tanuld meg az aznapi leckét, így a többit csak ismételned kell! Ne felejtsd el a közmondást: „Ismétlés a tudás anyja”! Tanulás közben tarts szünetet! Délutáni szabad idődet töltsd sok mozgással a friss levegőn! Ne vacsorázz túl későn, mert nem fogsz jól aludni!

Példák a tollbamondás eredményeire a fonológiai tudatosság fejlesztése után

Logográfiás írásmódú, kínai anyanyelvű, a teljes minta 1. eleme, a rész minta legkisebb hibaszámmal dolgozó tagja. Az összes hibapontjainak száma a négy alapváltozónál: 37.

„Hogyan őrizheted meg egészségedet?

Szívrelj meg néhány jó tanácsot! Fogyaszt el kényelmesen reggelidet! Reggelire egyél sok tej terméket. müzlit. zöldség félét. barna kenyeret! Ne siess az evéssel! Az évszaknak megfelelően öltözködj! Lehetőleg azonos időpontban ebédelj! Ebéd után pihenj egy kicsit! Ne kezdj azonnal a tanuláshoz! Menj ki a szabadba játszani, sétálj, vagy kerékpározz! A tanuláshoz készülj elő! Tanuld meg az aznapi leckét, így a többit csak ismételned kell! Ne felejts el a közmondást: „ismétlés a tudás anyja”! Tanulás közben tarts szünetet! Délutáni szabadidődet töltsd sok mozgással a friss levegőn! Ne vacsorázz túl későn. mert nem fogsz jól aludni!”

Logográfiás írásmódú, kínai anyanyelvű, a teljes minta 6. eleme, a rész minta egyik legtöbb hibaszámmal dolgozó tagja. A négy alapváltozónál összesen mért hibapontjainak száma 151.

„Hongyan őlésheteg meg egeszégedet?

széflei meg néhányi jó tanáicsat. figysztel kényemesen. reggelidjav.ldet. reggelire egyél soha tekelimuket muzilit, zöldség félit, barna kenet. Ne seyies az evsel. az éfszaknak meg felelőnán bögöszkég. lehető legé azzónas időpontban. ebbédei ebbéd után piheni egy kicsit. Ne kezdjul azzulnál a tanuláshoz. menniki a szabadban. játszani. séta vagy kelégpálóz a tanuláshoz kisuj elő. tanuld meg az az napi. leszkét, így a többit csak ismétlned kell ne felcsod el a közmutjav.ldást: ismétles tudás anya. tanulás közben tacsi szünetet. délutáni szabad idődet tölcst sok mozgással alflés levegőn! Ne vagujav.jcsoláz tőlkisú. mert nem fogsz jól aludni.”

A mért változók eredményei részmintánként – leíró statisztikai adatok

Az 1. részminta (kínai L1) eredményei – leíró statisztikai adatok

[DataSet2] G:\2017\IBM\Logografiasok.sav

Statistics					
		Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Fő tollbamondás hibaszámái	Olvasásvizsgálat hibaszámái	Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján
N	Valid	6	6	7	7
	Missing	1	1	0	0
Mean		15,50	53,17	29,71	16,00
Median		16,00	58,50	35,00	18,00
Mode		8 ^a	6 ^a	18	2 ^a
Std. Deviation		5,431	25,498	12,038	7,528
Variance		29,500	650,167	144,905	56,667
Skewness		-,084	-1,485	-,099	-1,083
Std. Error of Skewness		,845	,845	,794	,794
Range		15	74	29	23
Minimum		8	6	16	2
Maximum		23	80	45	25
Percentiles	25	10,25	38,25	18,00	11,00
	50	16,00	58,50	35,00	18,00
	75	20,00	70,25	40,00	21,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

[DataSet2] G:\2017\IBM\Logografiasok.sav

Statistics						
		Hang betűjelének írása	Olvasásnál betű-hang megfelelés	Mássalhangzó szabályok	Beszédészlelé si hibák	Beszédértési hibák
N	Valid	7	7	7	7	7
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		16,29	19,43	3,57	5,14	1,14
Median		15,00	21,00	4,00	4,00	,00
Mode		0 ^a	5 ^a	4	0 ^a	0
Std. Deviation		11,828	10,753	1,272	5,872	1,574
Variance		139,905	115,619	1,619	34,476	2,476
Skewness		,228	-,019	-1,581	1,254	1,115
Std. Error of Skewness		,794	,794	,794	,794	,794
Range		34	28	4	16	4
Minimum		0	5	1	0	0
Maximum		34	33	5	16	4
Percentiles	25	8,00	10,00	3,00	,00	,00
	50	15,00	21,00	4,00	4,00	,00
	75	27,00	31,00	4,00	10,00	2,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

A 2. részminta (bolgár L1) eredményeinek a bemutatása – leíró statisztikai adatok

[DataSet3] G:\2017\IBM\cirill.sav

Statistics					
		Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Fő tollbamondás hibaszámái	Olvasásvizsgálat hibaszámái	Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján
N	Valid	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0
Mean		1,50	7,00	11,33	15,50
Median		1,50	6,50	11,00	14,50
Mode		1 ^a	6	8 ^a	14 ^a
Std. Deviation		,548	3,347	2,944	3,886
Variance		,300	11,200	8,667	15,100
Skewness		,000	,048	,640	,046
Std. Error of Skewness		,845	,845	,845	,845
Range		1	10	8	10
Minimum		1	2	8	10
Maximum		2	12	16	20
Percentiles	25	1,00	5,00	8,75	13,00
	50	1,50	6,50	11,00	14,50
	75	2,00	9,75	13,75	20,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

[DataSet3] G:\2017\IBM\cirill.sav

Statistics						
		Hang betűjelének írása	Olvasásnál betű-hang megfelelés	Mássalhangzó szabályok	Beszédészlelé si hibák	Beszédértési hibák
N	Valid	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		6,33	6,67	12,00	2,00	2,67
Median		5,50	3,50	12,00	2,00	1,00
Mode		4	3	16	2	0
Std. Deviation		2,582	5,854	3,688	1,095	3,933
Variance		6,667	34,267	13,600	1,200	15,467
Skewness		,705	1,115	-,144	-1,369	1,675
Std. Error of Skewness		,845	,845	,845	,845	,845
Minimum		4	2	7	0	0
Maximum		10	16	16	3	10
Percentiles	25	4,00	2,75	8,50	1,50	,00
	50	5,50	3,50	12,00	2,00	1,00
	75	9,25	13,00	16,00	3,00	5,50

**A 3. rész minta (arab és latin írású L1), kísérleti csoport eredményei –
leíró statisztikai adatok**

Volt-e FT fejlesztés = igen

Statistics ^a					
		Fő tollbamondás hibaszámái	Olvasásvizsgálat hibaszámái	Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján	Fogalm
N	Valid	7	5	7	7
	Missing	0	2	0	0
Mean		11,43	46,20	4,00	,3057
Median		12,00	50,00	4,00	,2700
Mode		15	26 ^b	3	,21 ^b
Std. Deviation		3,910	15,643	1,155	,12752
Variance		15,286	244,700	1,333	,016
Skewness		-,615	-,247	,909	2,116
Std. Error of Skewness		,794	,913	,794	,794
Range		10	39	3	,37
Minimum		5	26	3	,21
Maximum		15	65	6	,58
Percentiles	25	9,00	30,50	3,00	,2200
	50	12,00	50,00	4,00	,2700
	75	15,00	60,00	5,00	,3200

a. Volt-e FT fejlesztés = igen

b. Multiple modes exist. The smallest value is shown

[DataSet5] G:\2017\IBM\arab_latın_1_2.sav

Volt-e FT fejlesztés = igen

Statistics ^a							
		Olvasásnál betű-hang megfelelés	TM_Hang betűjelének írása	Ol_v_Mással- hangzó szabályok	TM_Beszéd- észlelési hibák	TM_Beszéd- értési hibák	Hang betű megf. Fogalm.
N	Valid	5	7	5	7	7	7
	Missing	2	0	2	0	0	0
Mean		42,80	8,57	1,80	,00	2,29	7,71
Median		49,00	9,00	2,00	,00	,00	4,00
Mode		24 ^b	15	1 ^b	0	0	3
Std. Deviation		14,822	5,533	,837	,000	2,928	6,576
Variance		219,700	30,619	,700	,000	8,571	43,238
Skewness		-,331	-,108	,512		,556	1,343
Std. Error of Skewness		,913	,794	,913	,794	,794	,794
Range		36	14	2	0	6	17
Minimum		24	1	1	0	0	3
Maximum		60	15	3	0	6	20
Percentiles	25	27,50	3,00	1,00	,00	,00	3,00
	50	49,00	9,00	2,00	,00	,00	4,00
	75	55,00	15,00	2,50	,00	6,00	13,00

a. Volt-e FT fejlesztés = igen

b. Multiple modes exist. The smallest value is shown

**A 4. részminta (arab és latin írású L1), kontrollcsoport eredményei –
leíró statisztikai adatok**

Volt-e FT fejlesztés = nem

Statistics^a

		Fő tollbamondás hibaszámái	Olvasásvizsgálat hibaszámái	Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján	Fogalm
N	Valid	19	19	19	19
	Missing	0	0	0	0
Mean		57,16	66,11	6,47	,4584
Median		59,00	66,00	5,00	,4400
Mode		26 ^b	68	5	,44
Std. Deviation		23,538	19,799	5,004	,19233
Variance		554,029	391,988	25,041	,037
Skewness		-,131	,333	,718	-,260
Std. Error of Skewness		,524	,524	,524	,524
Range		78	66	17	,78
Minimum		15	37	0	,05
Maximum		93	103	17	,82
Percentiles	25	39,00	47,00	3,00	,3600
	50	59,00	66,00	5,00	,4400
	75	79,00	84,00	12,00	,6100

a. Volt-e FT fejlesztés = nem

b. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Volt-e FT fejlesztés = nem

Statistics^a

		Olvasásnál betű-hang megfelelés	TM_Hang betűjelének írása	Olv_Mással- hangzó szabályok	TM_Beszéd- észlelési hibák	TM_Beszéd- értési hibák	Hang betű megf. Fogalm.
N	Valid	19	19	19	19	19	19
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		52,79	29,79	5,68	9,00	1,58	7,16
Median		52,00	31,00	6,00	6,00	,00	6,00
Mode		31 ^b	19 ^b	6	0	0	5 ^b
Std. Deviation		15,690	11,238	1,600	10,583	2,317	5,156
Variance		246,175	126,287	2,561	112,000	5,368	26,585
Skewness		,583	-,233	,034	2,011	1,116	,304
Std. Error of Skewness		,524	,524	,524	,524	,524	,524
Range		55	39	6	42	6	16
Minimum		31	10	3	0	0	0
Maximum		86	49	9	42	6	16
Percentiles	25	41,00	19,00	4,00	,00	,00	2,00
	50	52,00	31,00	6,00	6,00	,00	6,00
	75	63,00	39,00	7,00	12,00	3,00	12,00

a. Volt-e FT fejlesztés = nem

b. Multiple modes exist. The smallest value is shown

**Az 1. és a 2., a 3. és a 4. részminták alapváltozók szerinti átlagainak
leíró statisztikai összehasonlítása**

1. és 2. részminta

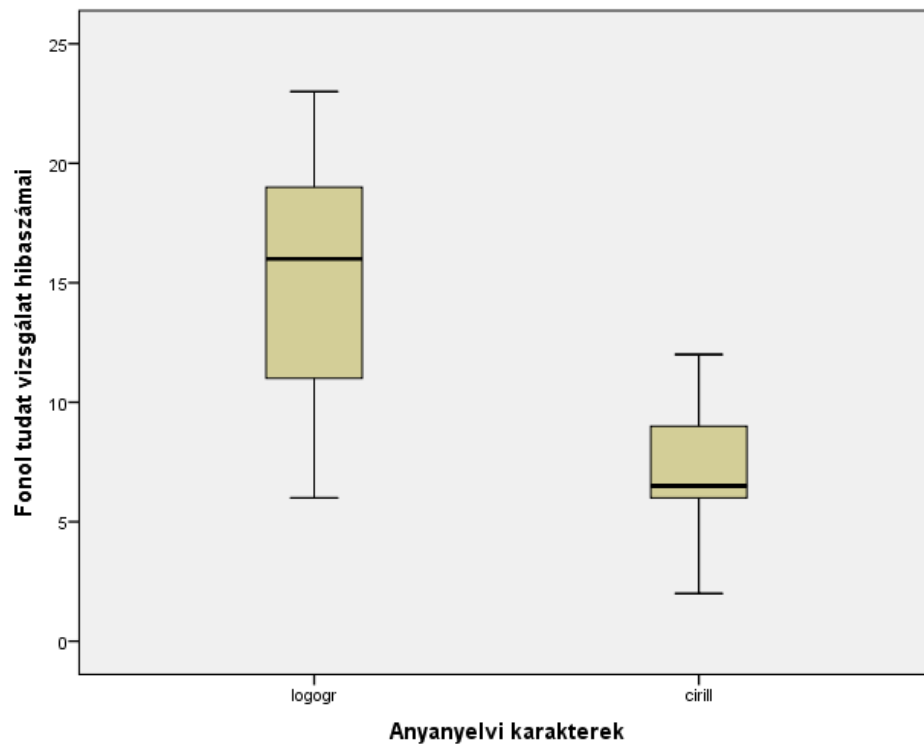
Descriptives				
	Anyanyelvi karakterek		Statistic	Std. Error
Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	logogr	Mean	15,17	2,455
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,86
			Upper Bound	21,48
		5% Trimmed Mean	15,24	
		Median	16,00	
		Variance	36,167	
		Std. Deviation	6,014	
		Minimum	6	
		Maximum	23	
		Range	17	
		Interquartile Range	10	
		Skewness	-,413	,845
		Kurtosis	-,174	1,741
	cirill	Mean	7,00	1,366
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,49
			Upper Bound	10,51
		5% Trimmed Mean	7,00	
		Median	6,50	
		Variance	11,200	
		Std. Deviation	3,347	
		Minimum	2	
		Maximum	12	
		Range	10	
		Interquartile Range	5	
		Skewness	,048	,845
		Kurtosis	,826	1,741
Fő tollbamondás hibaszámái	logogr	Mean	53,17	10,410
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26,41
			Upper Bound	79,93
		5% Trimmed Mean	54,30	
		Median	58,50	
		Variance	650,167	
		Std. Deviation	25,498	
		Minimum	6	

		Maximum		80	
		Range		74	
		Interquartile Range		32	
		Skewness		-1,485	,845
		Kurtosis		2,881	1,741
	cirill	Mean		17,50	4,958
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,75	
			Upper Bound	30,25	
		5% Trimmed Mean		17,06	
		Median		11,00	
		Variance		147,500	
		Std. Deviation		12,145	
		Minimum		8	
		Maximum		35	
		Range		27	
		Interquartile Range		23	
		Skewness		,965	,845
		Kurtosis		-1,602	1,741
	logogr	Mean		32,00	4,655
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	20,03	
			Upper Bound	43,97	
		5% Trimmed Mean		32,06	
		Median		35,50	
		Variance		130,000	
		Std. Deviation		11,402	
		Minimum		18	
		Maximum		45	
		Range		27	
		Interquartile Range		23	
		Skewness		-,544	,845
		Kurtosis		-1,701	1,741
	cirill	Mean		15,50	1,586
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11,42	
			Upper Bound	19,58	
		5% Trimmed Mean		15,56	
		Median		14,50	
		Variance		15,100	
		Std. Deviation		3,886	
		Minimum		10	
		Maximum		20	
		Range		10	
		Interquartile Range		7	

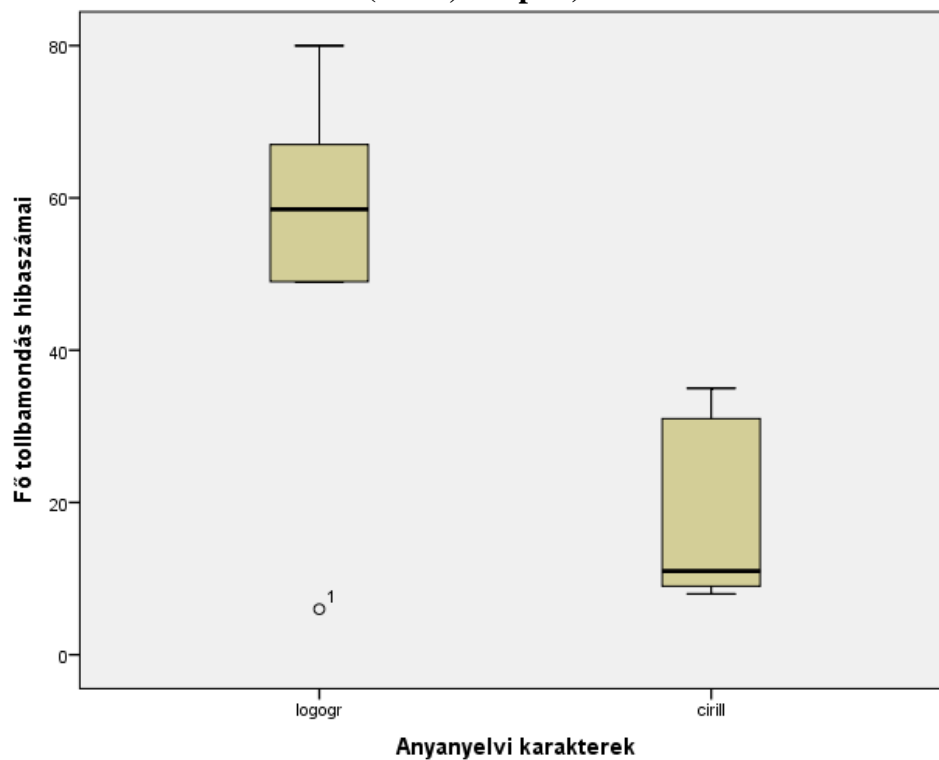
Olvasszvizsgálat
hibaszámái

Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján		Skewness		,046	,845
		Kurtosis		-,892	1,741
	logogr	Mean		15,17	3,219
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,89	
			Upper Bound	23,44	
		5% Trimmed Mean		15,35	
		Median		17,00	
		Variance		62,167	
		Std. Deviation		7,885	
		Minimum		2	
		Maximum		25	
		Range		23	
		Interquartile Range		12	
		Skewness		-,811	,845
		Kurtosis		,993	1,741
	cirill	Mean		6,33	1,054
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,62	
			Upper Bound	9,04	
		5% Trimmed Mean		6,26	
		Median		5,50	
		Variance		6,667	
		Std. Deviation		2,582	
		Minimum		4	
		Maximum		10	
		Range		6	
		Interquartile Range		5	
		Skewness		,705	,845
		Kurtosis		-1,623	1,741

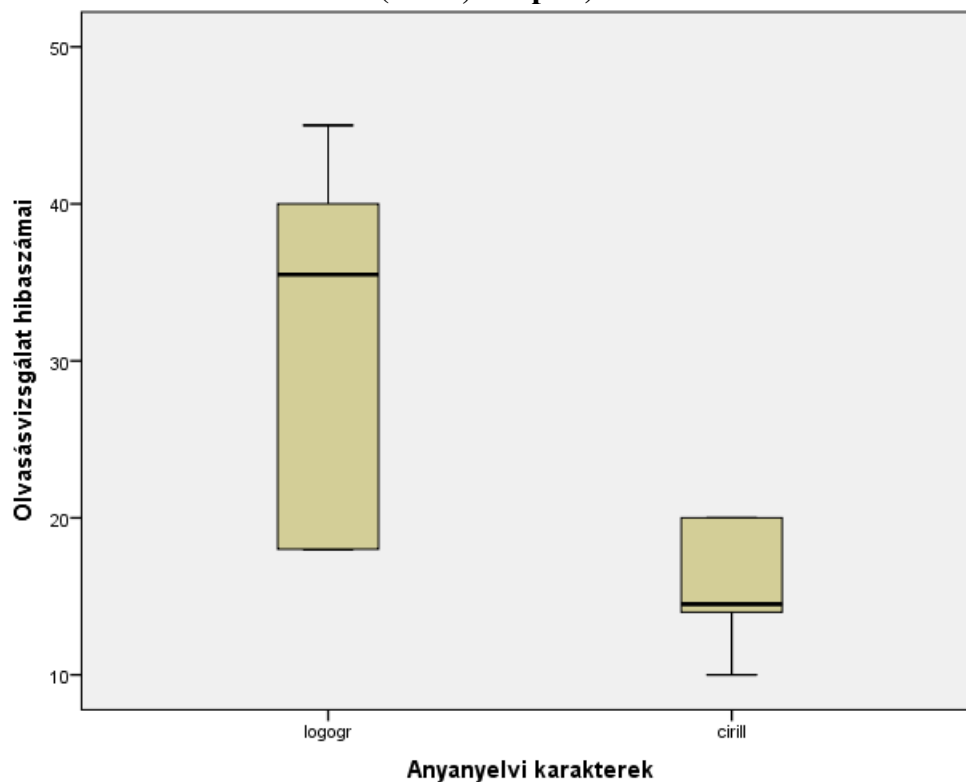
Az 1. és a 2. részminták eredményének ábrája: FT (fonológiai tudatosság) hibaszámai (SPSS, Boxplot)



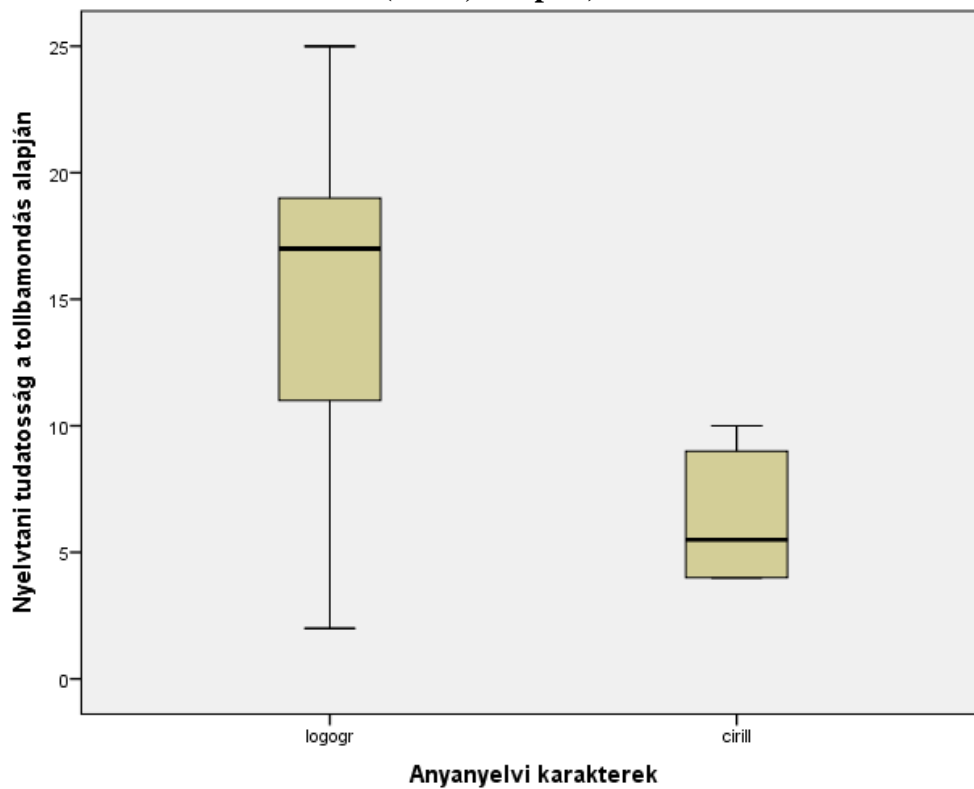
Az 1. és a 2. részminták eredményének ábrája: fő tollbamondás hibaszámai (SPSS, Boxplot)



Az 1. és a 2. részminták eredményének ábrája: az olvasásvizsgálat hibaszámai
(SPSS, Boxplot)



Az 1. és a 2. részminták eredményének ábrája: a nyelvi tudatosság mérése
(SPSS, Boxplot)



A 3. és 4. részminta összehasonlítása az alapváltozók szerint

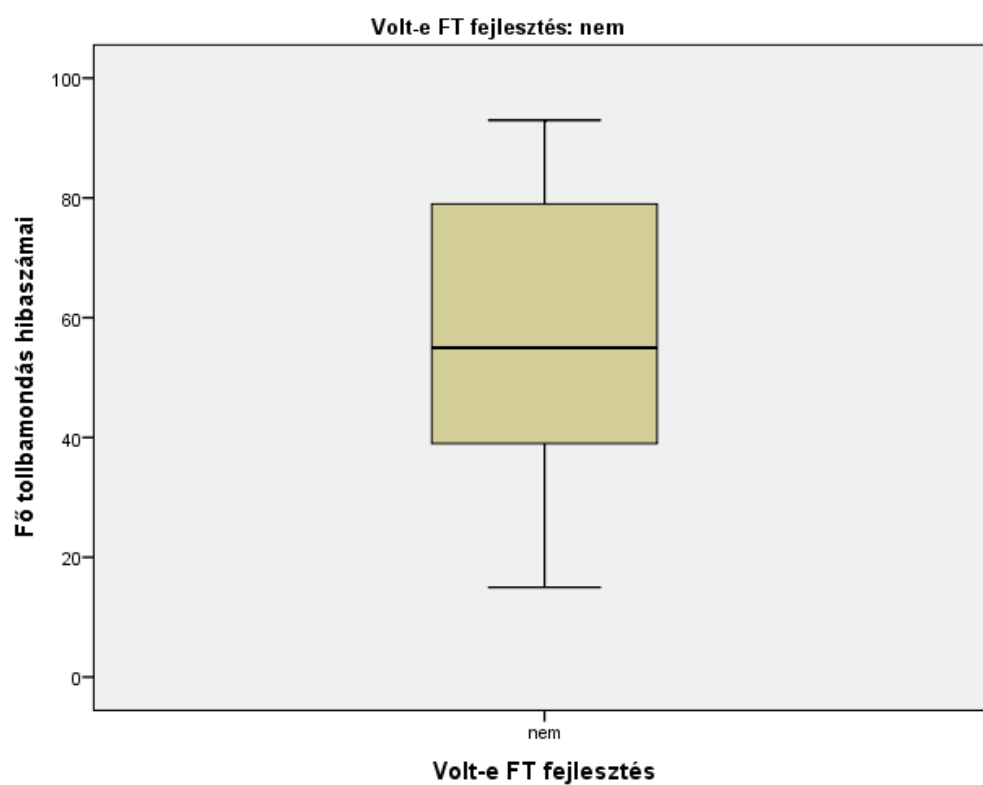
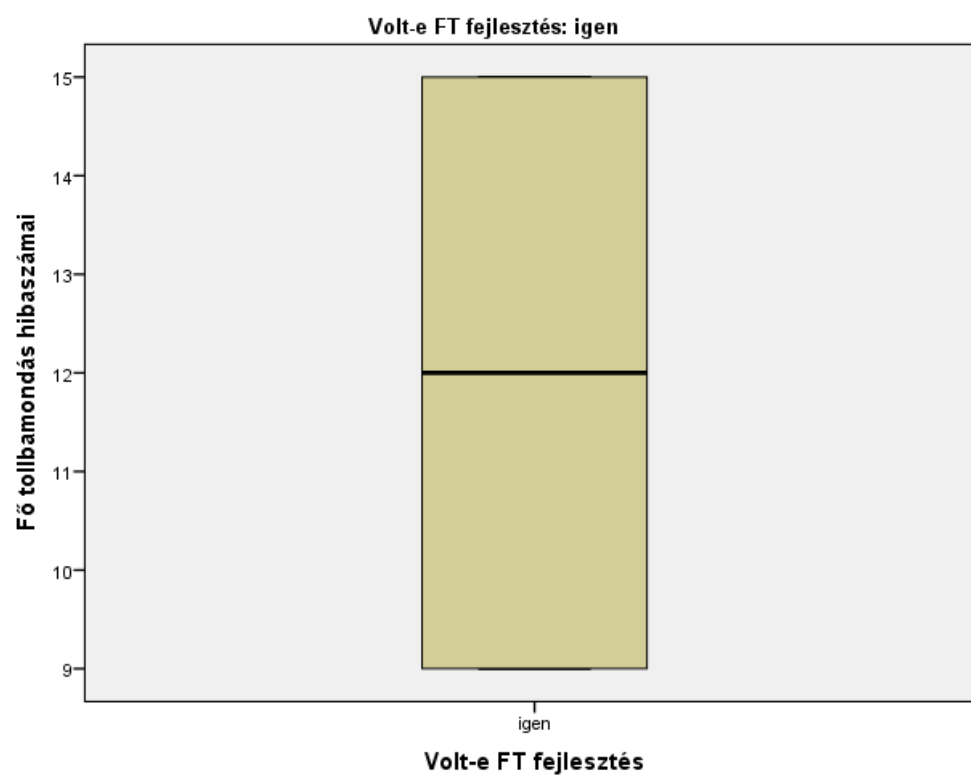
Descriptives				
	Volt-e FT fejlesztés		Statistic	Std. Error
Fő tollbamondás hibaszámái	igen	Mean	12,00	1,342
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8,28
			Upper Bound	15,72
		5% Trimmed Mean	12,00	
		Median	12,00	
		Variance	9,000	
		Std. Deviation	3,000	
		Minimum	9	
		Maximum	15	
		Range	6	
		Interquartile Range	6	
		Skewness	,000	,913
		Kurtosis	-3,000	2,000
	nem	Mean	56,33	5,642
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	44,43
			Upper Bound	68,24
		5% Trimmed Mean	56,59	
		Median	55,00	
		Variance	572,941	
		Std. Deviation	23,936	
		Minimum	15	
		Maximum	93	
		Range	78	
		Interquartile Range	41	
		Skewness	-,032	,536
		Kurtosis	-1,205	1,038
Olvasásvizsgálat hibaszámái	igen	Mean	46,20	6,996
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26,78
			Upper Bound	65,62
		5% Trimmed Mean	46,28	
		Median	50,00	
		Variance	244,700	
		Std. Deviation	15,643	
		Minimum	26	
		Maximum	65	
		Range	39	
		Interquartile Range	30	
		Skewness	-,247	,913

	nem	Kurtosis		-1,458	2,000
		Mean		67,22	4,654
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	57,40	
			Upper Bound	77,04	
		5% Trimmed Mean		66,91	
		Median		67,00	
		Variance		389,948	
		Std. Deviation		19,747	
		Minimum		37	
		Maximum		103	
		Range		66	
		Interquartile Range		37	
		Skewness		,237	,536
		Kurtosis		-1,084	1,038
Nyelvtani tudatosság a tollbamondás alapján	igen	Mean		4,20	,583
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,58	
			Upper Bound	5,82	
		5% Trimmed Mean		4,17	
		Median		4,00	
		Variance		1,700	
		Std. Deviation		1,304	
		Minimum		3	
		Maximum		6	
		Range		3	
		Interquartile Range		3	
		Skewness		,541	,913
		Kurtosis		-1,488	2,000
	nem	Mean		6,17	1,169
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,70	
			Upper Bound	8,63	
		5% Trimmed Mean		5,91	
		Median		5,00	
		Variance		24,618	
		Std. Deviation		4,962	
		Minimum		0	
		Maximum		17	
		Range		17	
		Interquartile Range		7	
		Skewness		,902	,536
		Kurtosis		-,010	1,038
Fogalm	igen	Mean		,3420	,06102
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	,1726	

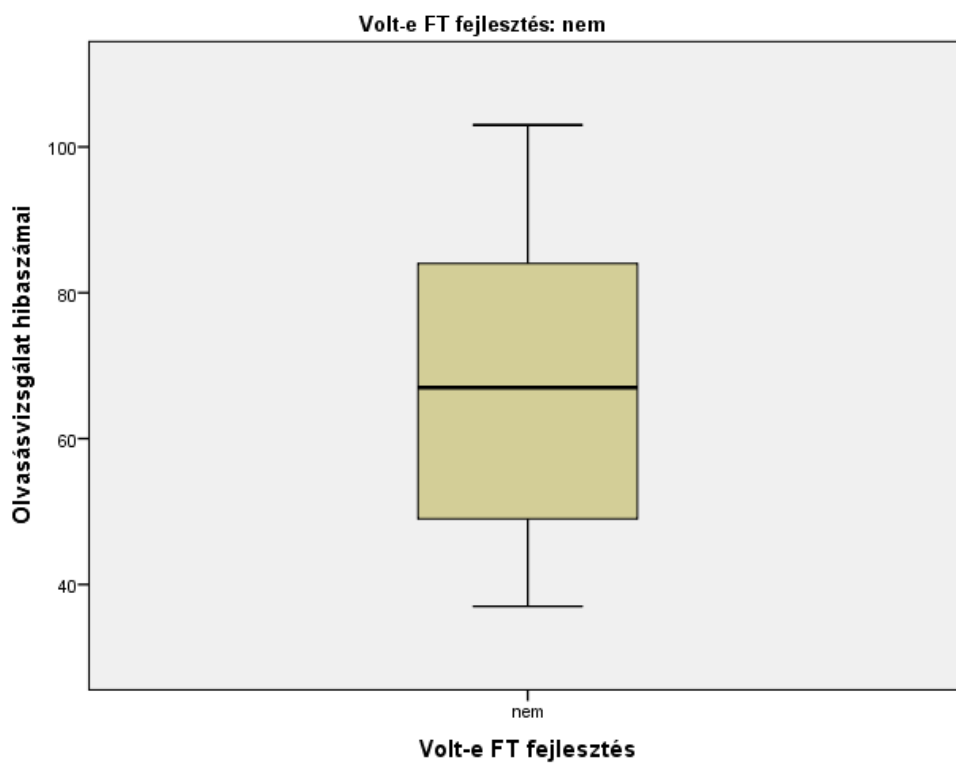
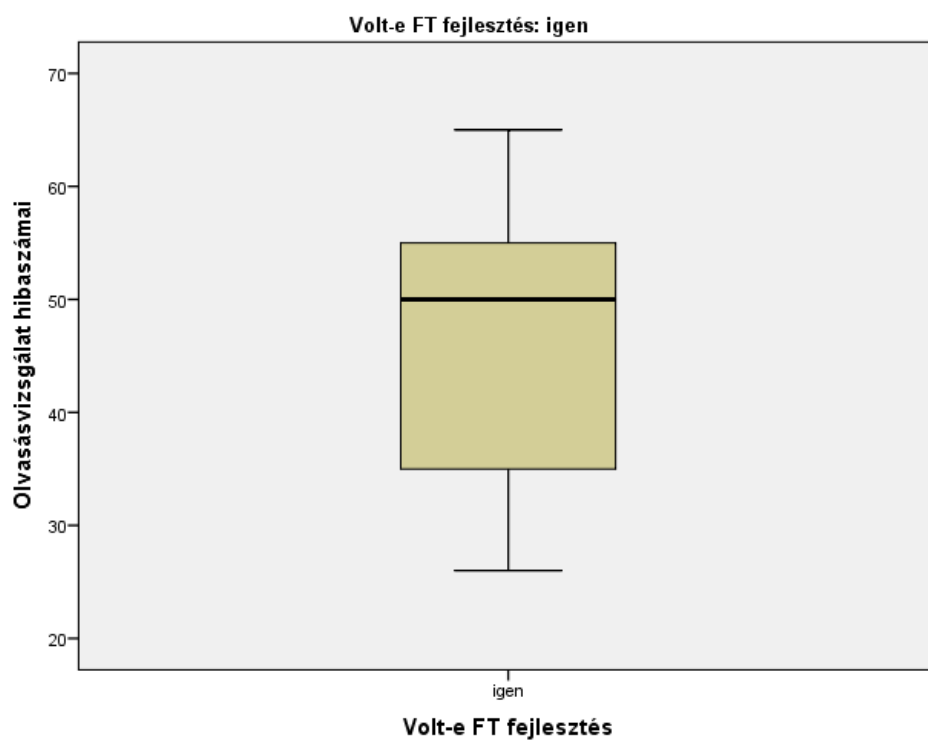
		Mean	Upper Bound	,5114	
		5% Trimmed Mean		,3344	
		Median		,3000	
		Variance		,019	
		Std. Deviation		,13646	
		Minimum		,24	
		Maximum		,58	
		Range		,34	
		Interquartile Range		,20	
		Skewness		1,962	,913
		Kurtosis		4,067	2,000
	nem	Mean		,4561	,04658
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	,3578	
		Mean	Upper Bound	,5544	
		5% Trimmed Mean		,4587	
		Median		,4400	
		Variance		,039	
		Std. Deviation		,19763	
		Minimum		,05	
		Maximum		,82	
		Range		,78	
		Interquartile Range		,27	
		Skewness		-,216	,536
		Kurtosis		-,110	1,038
FT_hibak_Fogalm	igen	Mean		,1800	,03362
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	,0867	
		Mean	Upper Bound	,2733	
		5% Trimmed Mean		,1756	
		Median		,1400	
		Variance		,006	
		Std. Deviation		,07517	
		Minimum		,13	
		Maximum		,31	
		Range		,18	
		Interquartile Range		,11	
		Skewness		1,907	,913
		Kurtosis		3,629	2,000
	nem	Mean		,3372	,03745
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	,2582	
		Mean	Upper Bound	,4162	
		5% Trimmed Mean		,3297	
		Median		,3100	

		Variance	,025	
		Std. Deviation	,15889	
		Minimum	,05	
		Maximum	,76	
		Range	,71	
		Interquartile Range	,16	
		Skewness	,667	,536
		Kurtosis	2,207	1,038

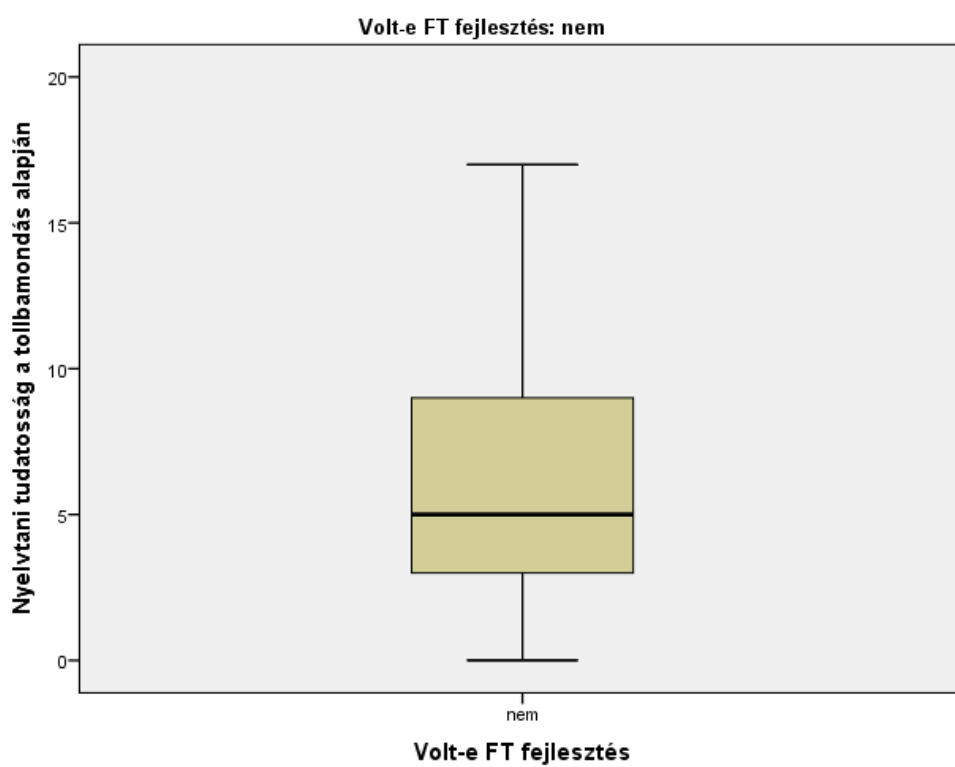
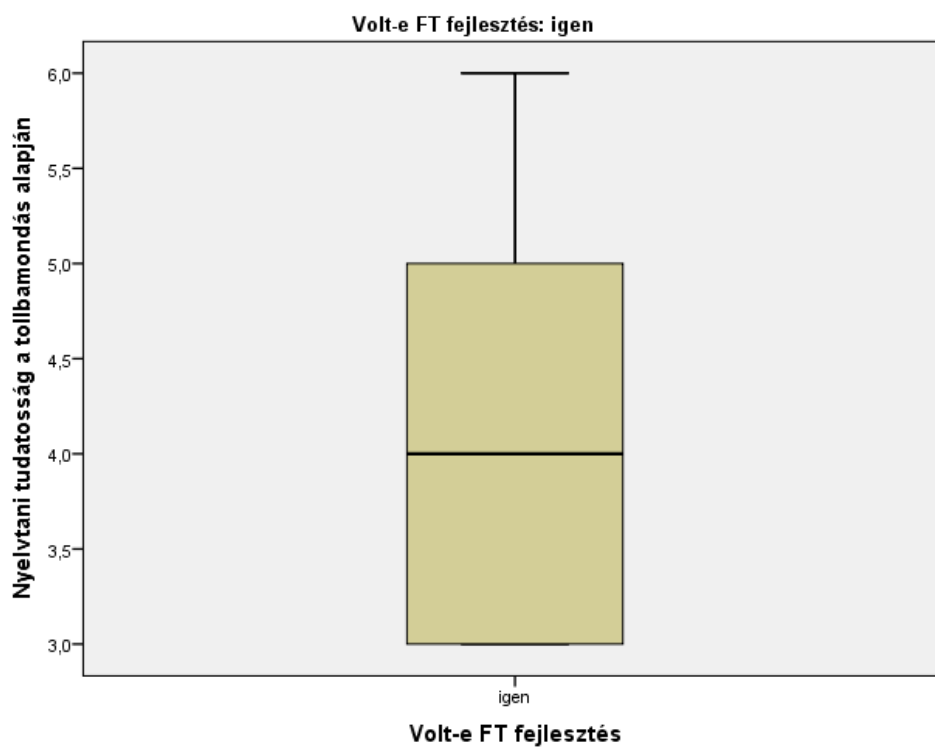
**A 3. és a 4. részminták eredményének ábrája: a tollbamondás eredményei
(SPSS, Boxplot)**



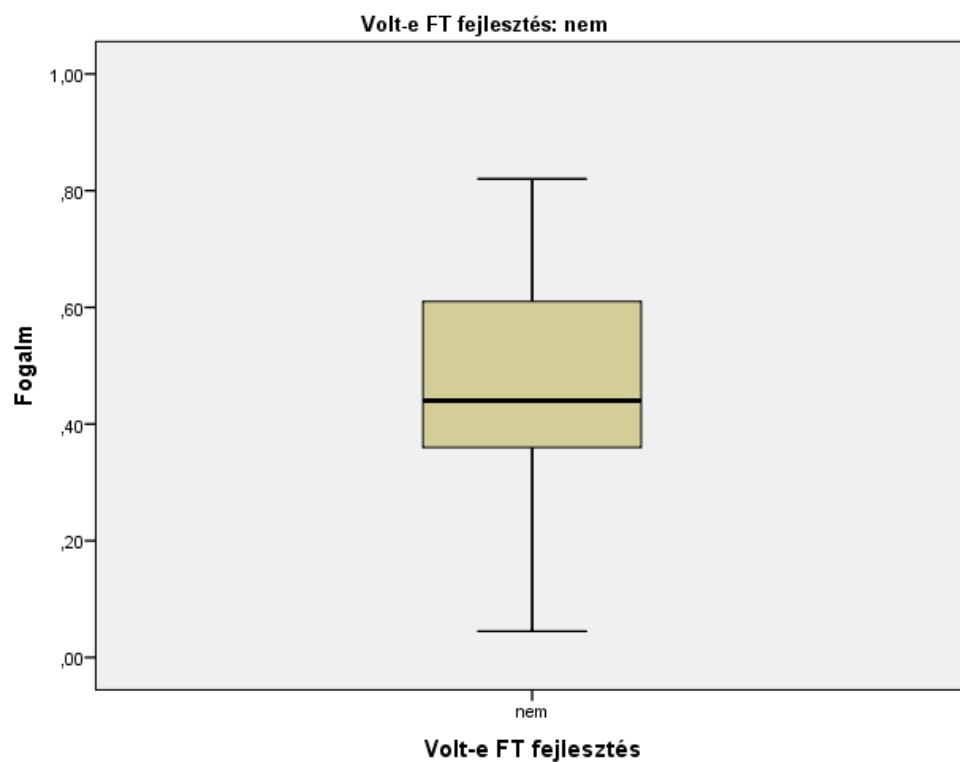
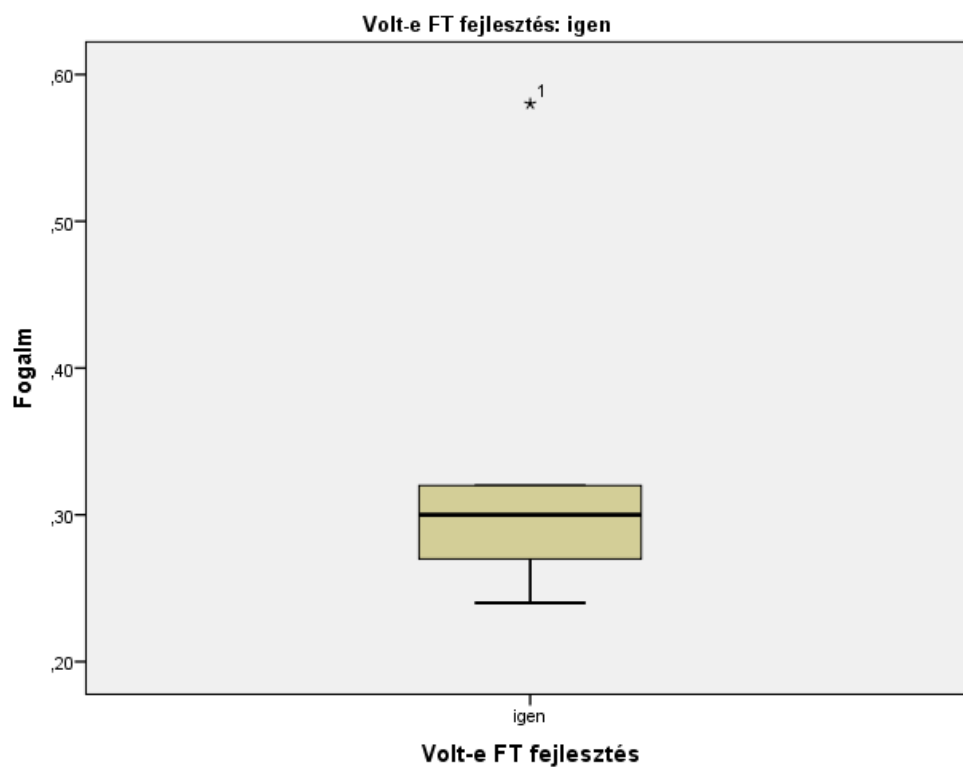
**A 3. és a 4. részminták eredményének ábrája: az olvasásvizsgálat eredményei
(SPSS, Boxplot)**



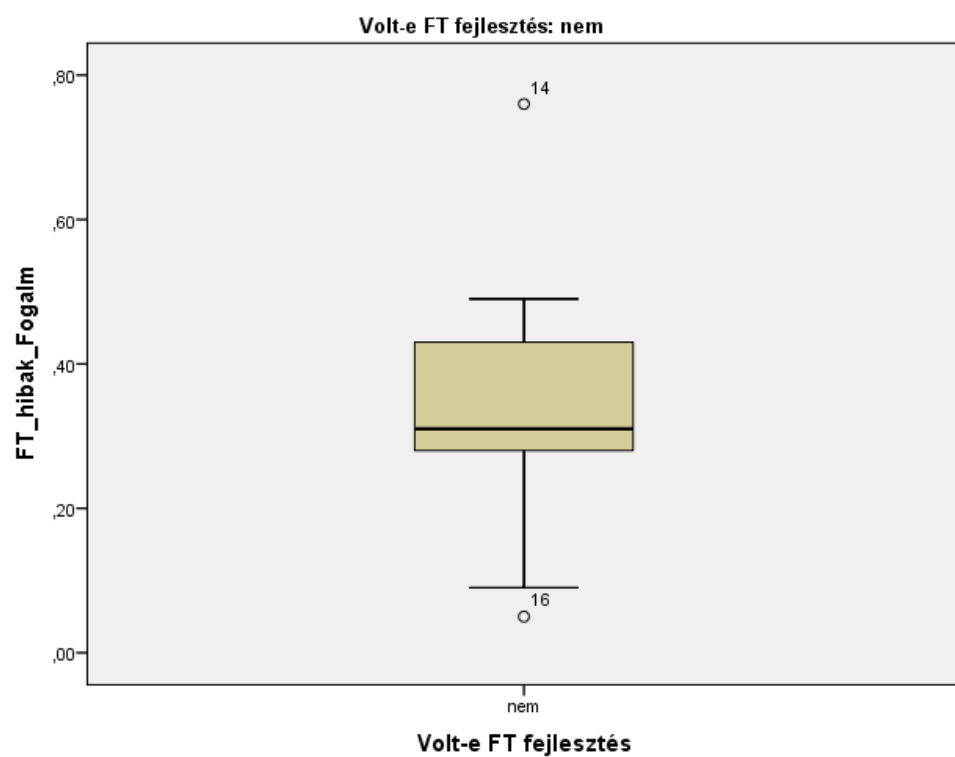
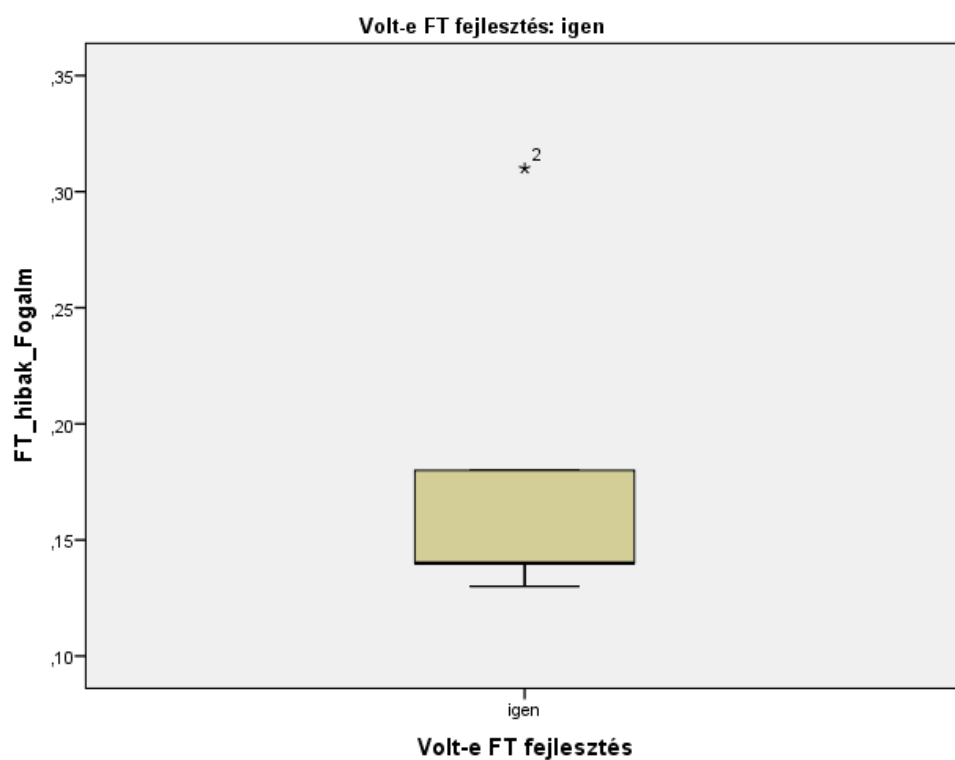
A 3. és a 4. részminták eredményének ábrája: a nyelvtani tudatosság eredményei (SPSS, Boxplot)



**A 3. és a 4. részminták eredményének ábrája: az önálló írásos szövegalkotás
(fogalmazás) eredményei
(SPSS, Boxplot)**



A 3. és a 4. részminták eredményének ábrája: a fonológiai tudatosság (FT) tükröződése az önálló írásos szövegalkotásban (fogalmazásban) (SPSS, Boxplot)



Hanganyag CD-n

A mellékelt CD a kutatás során készített hangfelvételeket tartalmazza. (Ld. a nyomtatott értekezés hátsó borítójának belső oldalán.)

Tanulási stratégiák rendszere (O'Malley és Chamot, 1990: 118-121 alapján saját kiegészítésekkel; fordítás tőlem)

TANULÁSI STRATÉGIA	MEGHATÁROZÁS
A. METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK	
1. TERVEZÉS	
<ul style="list-style-type: none"> - lényegi elemek előzetes átfutása - irányított (szándékos) figyelem - funkcionális tervezés - szelektív figyelem - önirányítás 	<ul style="list-style-type: none"> - a tanulandó anyag fő gondolatának áttekintése, gyakran a skimming (lényegi pontok kiválasztása) olvasástechnika alkalmazásával, hogy a tanulandó anyag szervezőelveit, főbb pontjait feltárjuk, - annak elhatározása, hogy csak a végzendő feladatra koncentrálok, minden más zavaró tényezőt kikapcsolok. - a feladat elvégzéséhez szükséges nyelvi komponensek, egységek, elemek megtervezése, összegyűjtése, - az input meghatározott aspektusainak súlyozott megfigyelése, gyakran a scanning (információ lokalizálása) technikával kulcsszók, alapvető kifejezések, fogalmak, a nyelvtani jelöltség stb. követése, - azon körülmények tudatosítása, amelyek hozzájárulnak a sikeres nyelvtanulási folyamathoz, ill. ezek megszervezése, biztosítása a továbbiakban,
2. MONITOROZÁS	
<ul style="list-style-type: none"> - önmegfigyelés 	<ul style="list-style-type: none"> - a nyelvtanulós saját munkájának figyelemmel követése, miközben végzi a hallásértési, olvasási feladatokat, vagy ellenőrzi a szóbeli és az írásbeli feladatainak a hatékonyságát (saját megj.: az eredeti műben a 'pontosság' szó szerepelt)
3. ÉRTÉKELES	
<ul style="list-style-type: none"> - önértékelés 	<ul style="list-style-type: none"> - a nyelvtanulási folyamat eredményességének értékelése a várt eredmények és a várt előrehaladás tükrében (saját megj.: az eredetiben egy standardhoz való hasonlítás szerepelt)

TANULÁSI STRATÉGIA	MEGHATÁROZÁS
B. KOGNITÍV STRATÉGIÁK	
<ul style="list-style-type: none"> - források - gyakorlás - csoportosítás - dedukció - ábrázolás - auditórikus reprezentáció - kulcsszó-módszer - kidolgozás - transzfer - következtetés - jegyzetelés - összegzés - újraegyesítés/kombinálás - fordítás 	<ul style="list-style-type: none"> - a célnyelvi forrásanyag előkészítése, pl. szótárak, enciklopédiák, egyéb könyvek stb., - adott nyelvi modell ismétlése, hangosan vagy magunkban, - szavak, terminusok, fogalmak stb. csoportosítása jelentésük vagy más tulajdonság, tényező alapján, - szabályok alkalmazása a célnyelv adott egységének megértéséhez vagy létrehozásához, vagy szabályok létrehozása nyelvi elemzés alapján, - mentális vagy valós képi anyag használata az új információ megértése és az emlékezetben történő elraktározása érdekében, - a hang/hangalak/szó/mondat vagy hosszabb nyelvi egységek hangzásának felidézése, - (saját javaslat:) a tanulandó hangzó vagy írott célnyelvi anyagból a lényegét hordozó szavak/kifejezések megjegyzése oly módon, hogy azokat a tanulás során máshol is többször alkalmazzuk (az eredetiben ez a javaslat szerepelt: célnyelvi új szó tanulása: (1) hangzás vagy más hasonlóság alapján összekötjük egy anyanyelvi szóval, amelyről az új szó eszünkbe jut (saját megj.: vélhetően előfordul, nem feltétlenül vagyok a híve), (2) az új szó könnyen előhívható képhez kapcsolása) - az új információ hozzákapcsolása a régi tudáshoz; az új információ egyes részeinek egymáshoz kapcsolása; vagy saját jelentős asszociációk kialakítása az új információval, - előző nyelvi tudás vagy már kialakult készség alkalmazása a megértés, értelmezés és/vagy a létrehozás érdekében, - a rendelkezésre álló információ használata új elemek jelentésnek kikövetkeztetéséhez, esetleges kimenetek feltételezéséhez, vagy a hiányzó információ pótlásához, - kulcsszók, fogalmak jelzésszerű leírása rövidítve, jelekkel stb., miközben továbbra is hallgatjuk/olvassuk a célnyelvi anyagot (saját megjegyzés: számos jegyzetelési technika ismert), - a hallás vagy olvasás révén szerzett új információ magunkban, hangosan vagy írásban történő összefoglalása, - az ismert nyelvi egységek, elemek új mondatokká, nagyobb szöveg(ek)ké való összeállítása (saját kibővítés: szóban és írásban), - az anyanyelv használata a célnyelvi nyelvi egységek megértésében és létrehozásában (saját megjegyzés: a

	fordítás hasznos dolog, de nem mindegy, hogy mikor és hogyan végeztetjük)
TANULÁSI STRATÉGIA	MEGHATÁROZÁS
C. TÁRSAS STRATÉGIÁK	
- kérdezés - együttműködés	- a tanárnak vagy a tanulótársnak feltett kérdésekkel további magyarázatok, példák, hiányzó rész stb. megszerzése - tkp. a páros vagy csoportos tevékenységet jelenti, amelynek célja problémamegoldás, információgyűjtés, elvégzett feladatok ellenőrzése, célnyelvi tevékenység modellezése (saját megj.: pl. párbeszéd, szerepjátékok), a szóbeli és írásbeli tevékenység értékelése

14. sz. melléklet

A kutatásban a fonológiai tudatosság fejlesztéséhez használt feladattípusok

A fejlesztésben többféle feladattípus szerepelt:

a) hangfelvételtől (ez lehet csak olvasott hanganyag, de lehet jó artikulációval énekelt dal) kellett tanult/ismeretlen szavak írott változatából kimaradt betűket beírni, majd ugyanez volt a feladat kifejezésekkel, mondatokkal és rövidebb szövegekkel.

b) a szótagszintű fonológiai tudatosság fejlesztésére több játékos feladatot is használtam:

- a hallott szó szótagjainak megkeresése szótagtáblán,
- a hallott szó szótagjainak megkeresése szótagtáblán adott időegység alatt,
- a hallott szavak szótagokra bontása,
- két hallott szó azonos szótagjainak kiemelése, megnevezése,
- a hallott szavak első/utolsó szótagjának kiejtése,
- a hallott szóhoz a leírt/mondott szavakból a rímelő szó kiválasztása,
- szótagszámlálás (kezdő gyermekcsoportnál tapssal), stb.

c) fonémaszintű feladatok:

- a hallott hang helyét jelölje az adott szó írásképeben a megfelelő betű helyén,
- kösse össze a hallott hang betűjelét annak a szónak a képevel, amelynek a nevében hallotta a hangot,
- emelje ki a hallott szóból a magánhangzókat (magánhangzó izolálás),
- a hallott szó hangokra bontása (hangszegmentáció),

- válaszoljon: egy hosszabb leírt szóban felfedezi-e a hallott rövidebb szavakat,
- szólánc, pl. a szó utolsó magánhangzójával mondjon újabb szót,
- két szó első hangjának felismerése, azonos-e a két hang,
- a hallott hang ellenőrzése az adott szóban (van-e ..),
- hangszámlálás (vagy kezdő gyermek csoportnál ugyanez a hangok kopogással jelölése révén),
- betűcsere (egy szó valamelyik hangját lecserélem egy másik hangra, a tanuló mondja meg az új szót),

c) egyéb feladatok:

- szavak visszafelé ismétlése,
- ritmusérzékelt fejlesztő feladatok (pl. időmértékes versek),
- álszavak ismétlése,
- ábrák képen (kortól függően 6-12), kb. 20 mp-ig nézhetik, majd a képen látott dolgok nevét próbálják meg visszaidézni (rövid távú vizuális memória),
- ugyanez szóban: mondok szavakat, majd az összes szó (kortól függően 6-12) elhangzása után próbálja meg őket elismételni (rövid távú verbális memória),
- már erősen az értés, a jelentés, a szókincs aspektusát is hangsúlyozó feladatok:
rajz készítése az elmondottak alapján,
aritmetikai feladatok (éppen a számokat tanultuk),
csoportosítsa (önállóan vagy párban) a képeket, amelyek neve azonos hanggal kezdődik/végződik/n-dik hangja ugyanaz stb.,
keresztrejtvények,
képrejtvények,
kakuktktojás, stb.

Példák az önálló írásbeli szövegalkotásra

Az FT-fejlesztésben részesült 3. rész minta (kísérleti csoport) eredményeinek néhány adata: a hibamutatók átlaga: 0,18; szavak száma: 50-309

- 1. szöveg:** arab anyanyelvű beszélőtől, a teljes minta 16. eleme. Fogalmazási hibamutatója: 0,21. Szavak száma: 151. (A TM hibamutatója: 0,32).

„Én Mohammed vagyok. Én a Palesztinából, de most élek Magyarországon. Huszonhárom éves diák vagyok. Angol nyelvészetet tanulok az egyetemen. Én Veszprémbe élek. Mindennap korán keljek, és kávé iszom. Egy nagy szállodában lakom diakkal. Akkor elkezdek tanulni kilenc óráig és én befejezem öt óráig. Aztán főzöm az étellemet a konyhában este hat óráig. Szeretem zöldséget mint a burgonya és hagyma. Én is szeretem enni a gyümölcsöt mint a banán és az almák.

Beszélek angolul, arabul és egy kicsit magyarul. Szeretem a Veszprémet, mert ez egy szép és világos.

Én nőtlén vagyok. A szüleimmel élek. Nekem van négy testvér és négy nővér.

A legtöbb időt a szobámban tanulok. Pénteken és szombaton a barátaimmal megyek a városokba mint például a Budapest és a Balatoni tó. Szeretem focizni és a klasszikus zenét hallgatni és szeretem az úszást, de nem tudok úszni.

Akkor hét óráig tanulok tizenegy óráig. Akkor nézek egy filmet és aludni fogok fél tizenkettőnél.”

- 2. szöveg:** latin anyanyelvű beszélőtől, a teljes minta 14. eleme. Fogalmazási hibamutatója: 0,13. Szavak száma: 119. (TM hibamutatója: 0,42)

„Egy levél – Kedves tánarnom, Maria Vincze

Herland vagyok. Indonézia vagyok. Indonéziában vagyok, de Veszprémbe élek. Angolul és indonéziaul beszélek. Most magyarul tanulok. Diák Veszprémi nyelvészeti egyetem tanul.

Az szüleim Indonéziában élnek. Az apám neve Herianto és anyám neve Landria. Egy lánytestvérem van. Ő 23 éves. Apám egy kórház ápolója. Én nagyon szeretem őket.

Szabadidőmben kedvelem a könyvet és beszélgetek a kollégiumban lévő barátaimmal és én új dolgokat kipróbálni. Niha futballozni.

Kedves tánaram, nagyon boldog vagyok, hogy magyarul tanítasz. Elnézést kérek, hogy néha nem jövök az osztályodba. Én szégyellem magam. Jó helyekre kell mennünk, mint a sűmeg és balaton vagy meglátogatjuk a szegedet. Ott barátaim van.

Nagyon szépen köszönjük.

Üdvözlettel: Raja”

Az FT-fejlesztésben nem részesült 4. rész minta (kontrollcsoport) eredményeinek néhány adata: a hibamutatók átlaga: 0,3372; szavak száma: 6-51.

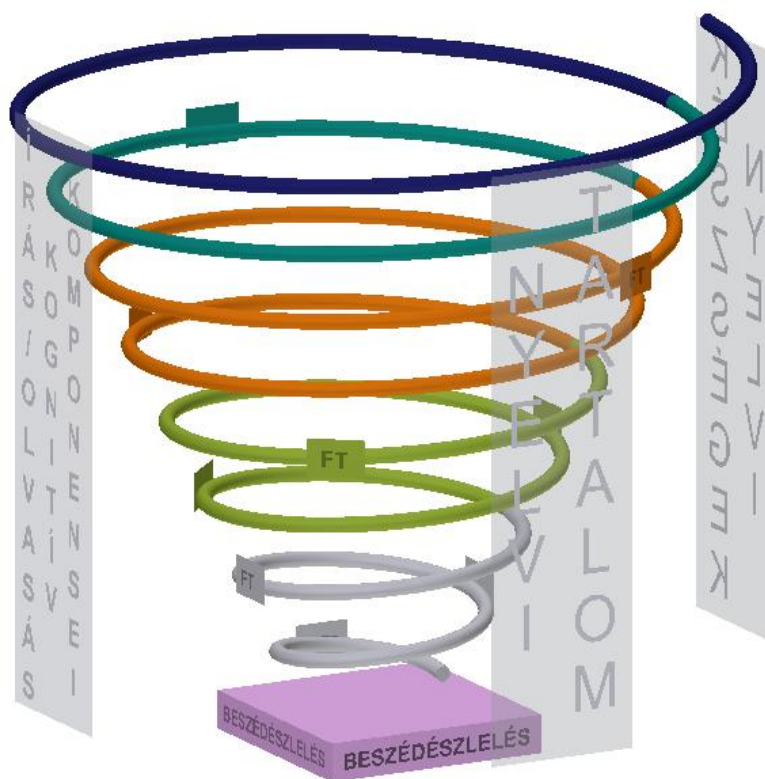
- 1. szöveg:** arab anyanyelvű beszélő, a teljes minta 34. eleme. Fogalmazási hibamutatója: 0,29, szavak száma: 26. (TM hibamutatója: 1,63)

„Én Amer vagyok. Szeriai vagyok. Damascusi vagyok, de Eger ban élek. diák vagyok. huszonhárom éves vagyok. Arabul és Angolul bszélek. Most magyrul tanulok Pénteken sportolok. Hétfőn tanulok.”

- 2. szöveg:** latin anyanyelvű beszélő, a teljes minta 27. eleme. Fogalmazási hibamutatója: 0,76, szavak száma: 34. (TM hibamutatója: 0,76)

„Emre vagyok. Török vagyok. Húsz eves vagyok. Diak vagyok. Eger ben élek. Törökul es angolul besilek, de magarul tanulok. Kedd es Szerdá tanulok. Hetfoi es Vasarnap sportolok. Pentek buliznak. Csütörtök és szombat pihennek. Hetfő vasarolok.”

Kép az olvasás- és írástanítás 3D-ben sematikusán ábrázolt moduláris keretéről



A 3D spirál a nyelvtanulás folyamatát, haladását jelzi, annak különböző színű szakaszai a nyelvtudásszinteket jelölik, kezdve a 2002. évi KER szerinti A1 szinttől (szürke), az A2 (zöld), a B1 (narancssárga), a B2 (zöldeskék) szinten át egészen a C1 (lila) nyelvtudásszintig. [Megj.: a színek csak a nyelvtudásszintek elkülönítését szolgálják]. A moduláris nevet azért adtam az olvasás- és írástanítási keretnek, mert a nyelvi tartalom elemei és az olvasás- és íráskészség kognitív komponensei, valamint maguk a nyelvi készségek jelentik a modulokat, amelyeket az adott foglalkozás céljaitól függően a nyelvtanár a saját megítélése alapján választ tanításra, gyakoroltatásra. Keretnek pedig azért nevezem, mert kijelöli azokat a főbb csapásokat (minden nyelvi készség használata a foglalkozásokon, az önálló írásig történő eljutás lépései ld. a 2.3.2.3. pontban), amelyeket célszerű figyelembe venni a nyelvtanítás során az olvasás- és íráskészségek tanítása céljából, míg ezt a keretet tartalommal a nyelvtanár tölti meg a nyelvtanulók nyelvtudásszintjének és a tananyagnak megfelelően. Erre mutatok be egy példát a 14. ábraán feltüntetett interaktív pdf dokumentumban, valamint nyomtatásban a 17. mellékletben.

Példa az önálló írás előkészítésére

1. Hallásértés (a szöveg meghallgatása)	4. Szövegértés ellenőrzése	5. Válaszok írásban	7. Íráskészség
2. Szövegolvasás (a szöveg ismételt meghallgatása és követése szemmel)	A kérdések megválaszolása szóban	6. Beszédkészség: elmesélni a történetet három társnak/eljátszani	
Szöveg	Kérdések	Válaszok	Önálló írás (fogalmazás)
Sült hal illata, pénz csörgése (japán népmese)			
Egy városka szélén két ember élt egymás szomszédságában: a szegény foltozóvarga meg a gazdag kalmár. A varga egész nap foltozott, kopácsolt, mégsem tudott zöld ágra vergődni, még kenyérre is szűkösen telt neki. A kalmár meg gazdag volt, nem látott szükségét semmiben. Sült halat árult, abból gazdagodott meg. Egész nap sütötte a halat, gyűlt rá a nép, jól megfizették.	1. Ki élt egy városka szélén egymás szomszédságában? 2. Kik voltak ők?	Két ember élt egy városka szélén egymás szomszédságában. A szegény foltozóvarga és a gazdag kalmár. A varga egész nap dolgozott, mégis alig volt pénze. A kalmár gazdag volt, egész nap sült halat árult. A szegény vargának csak kenyerere volt.	Önálló írás: a történet elmesélése.
A szegény varga, akinek pusztá kenyer volt az ebédje, kimódolta, hogyan csaphatja be az éhségét. Délután elővette a kenyerét, odaült a szomszéd kerítése tövébe, tört egy darabkát a kenyérből, és szippantott hozzá egy jót a sült hal illatából. Egy falat kenyer, egy szippantás sült hal-illat – úgy érezte a végén, amikor elfogyott a kenyer, hogy jóízű halat is evett a kenyérhez. Így ebédeltgetett jó ideig.	3. Mit tudunk a vargáról? 4. Mit tudunk a kalmárrol? 5. Mit csinált a szegény varga délután (délben)?/Hogyan ebédelt a szegény varga?	A szegény vargának csak kenyerere volt. Délután elővette a kenyerét, odaült a szomszéd kerítése tövébe, tört egy darabkát a kenyérből, és szippantott hozzá egy jót a sült hal illatából. Amikor a fukar kalmár észrevette a szegény varga mesterkedését, megállt a kerítés előtt és átkiáltott a vargának.	Ezt előkészíthetjük a folyamatközpontú vagy a műfajorientált írástanítás dolgozatban bemutatott lépéseivel.
Egy nap aztán észrevette a fukar kalmár a szegény varga mesterkedését. Megállt a kerítés előtt, és átkiáltott a vargának: — Hallod-e! Azt hiszed, hogy ingyen adom a halam illatát? A sült halért pénzt adnak az emberek, hát az illatért is pénz jár! Minden ebéd után tíz rézpénzt fizetsz eztán, ha nem, börtönbe csukatlak!	6. Mit csinált a fukar (irigy) kalmár, amikor észrevette a szegény varga mesterkedését? 7. Mit mondott a vargának?	Amikor a fukar kalmár észrevette a szegény varga mesterkedését, megállt a kerítés előtt és átkiáltott a vargának.	Az írásbeli munkák közös értékelése.
Nem szólt a varga semmit, hanem befordult a házba, és beletett egy kis bögrébe néhány rézpénzt. Visszament a kalmárhoz, és csörgetni kezdte előtte a bögrébe dobott pénzeket. Csörgette egy darabig, aztán így szólt: — Most már aztán, kalmár uram, nem tartozom semmivel! Megmérgekedett a kalmár, majd megpukkadt dühében. — Hogyne tartoznál, te akasztófavirág! Dehogynem tartozol! — De hiszen fizettem! — Fizettél? Nekem? Mikor? — Sült hal illatért rézpénz csörgése a fizetség! Igaz, az én orrom többet kapott, mint a te füled. Ezért, ha úgy gondolsz, hogy még adósod vagyok, csörgethetem tovább is.	8. Mit tett (csinált) erre a varga? 9. Mit csinált a kalmár? 10. Mit mondott a varga a kalmárnak? 11. Hogyan végződött a mese?	Azt mondta neki/a vargának, hogy az emberek fizetnek a sült halért, az illatért is pénz jár. Ha nem fizet a varga, a kalmár börtönbe csukhatja. A varga nem szólt semmit, bement a házba, beletett egy bögrébe néhány rézpénzt. Visszament a kalmárhoz és csörgette a bögrébe dobott pénzeket egy ideig. A kalmár mérges lett. A varga már kifizette a sült hal illatát, már nem tartozik semmivel: sült hal illatért rézpénz csörgése a fizetség. A kapzsi kalmár megértette, hogy bolonddá tették. Szégyenkezve visszakullogott a boltjába.	
3. Szövegfeldolgozási feladatok következnek (foglalkozásnevek, kifejezések stb...), olvasási technikák stb...			